

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ.

XII. ÉVFOLYAM.

1897. május.

V. FÜZET.

TANÍTÓKÉPZÉS.

A neveléstörténet módszertana a népiskolai tanítóképzőben.

I. A neveléstörténet fogalma, köre, a neveléstörténet-oktatás fontossága, feladata.

1. A lelki élet a lélek alanyi tényezőinek (érzékek, idegrendszer, testi szervezet) a tárgyi tényezőkhöz (természet- és embervilág) való alkalmazkodása közben kifejtett érzékfölötti jelenségek sorozata. Ez alkalmazkodásnak céltudatos vezetését valamely értelmes személy által *nevelésnek* mondjuk. Ezen tervszerű eljárás szabályainak rendszeres foglalatát a *neveléstan*. A neveléstan tehát az egyes ember lelki életének tervszerű kialakítását tárgyalja, a mint ezt, mint eszményt, valamely nép valamely időszakban megvalósítani törekszik. A nevelésnek ezen eszménye az emberi társaság fejlődésével módosult fejlődött; s a nevelőnek nem elegendő a jelenlegi eszményt ismernie, hanem tájékozottnak kell lennie a mult idők neveléseszményei körül is, mert csak ekkor érti meg a nevelői munkássagnak, mint az emberi társaság érdekeit szolgáló ténykedésnek értékét és helyes alakját. Annak vizsgálása azonban, hogy hogyan jutott valamely kor, valamely nép a nevelésnek általa kitűzött eszméjére, hogy mily mértékben szolgálta az egyes ember nevelése a társadalom érdekeit, a neveléstan rendszerén kívül esik; ezt a *neveléstörténet* tárgyalja. A neveléstörténet épp annak nyomozása, hogy mennyire volt befolyással a különböző időkben valamely emberi társaság az egyes ember nevelése eszméjének kialakulására, hogy mely fejlődési fokozatokon ment át ez eszme, míg a szociális érdekek által való teljes lekötöttség állapotából az individualis öncélúság fokozatáig s ezen át a kettős érdekek (a társadalmi lekötöttségnek és egyéni szabadságnak) egyensúlyi helyzetéig eljutott.

2. A neveléstörténet fogalmának e meghatározása szerint mindazon események és intézkedések ismerete a neveléstörténet keretébe foglalhatók, melyek az emberi társaság valamely körében az egyes ember erkölcsi egyéniségének céltudatos kialakítása céljából létesültek

a) Miként más ismeret és foglalkozás körében, úgy a nevelés körében is első volt a *gyakorlat*. A nép nagy zömének semmiféle nevelési elméletéről sincs tudomása; bizonyos nevelési gyakorlatot azonban

nem lehet megtagadni még a legprimitívebb néptől sem. De a néptömeghez tartozó szülőkön kívül az emberiség legkiválóbb alakjai is foglalkoztak a neveléssel. Épp azok, kik az emberi társaság bajait a legmélyebben átérezték, a legnyomósabban törekedtek a romlott közállapotoknak az ifjúság nevelése által való javítására. Sokrates nevelési elmélet nélkül is Görögország tanítója volt, Luther elmélet nélkül is tanítómestere volt a német népnek, Melanctonnak nem a nevelés elméleti művelése, hanem gyakorlati munkássága szerezte meg a «Praeceptor Germaniae» címet. *A nevelés gyakorlata* tehát az első tárgyköre a neveléstörténetnek.

b) A gyakorlatot nyomon követi az *elmélet*. Az emberiség legmélyebb elméjű férfiai igyekeztek nevelői eljárásukat összefüggő rendszerbe foglalni, a gyakorlatot elméleti alapra fektetni, az előző nemzedék műveltségi javainak az utókorra való átöröklését organizálni, sőt (míg filozófiai alap hiányzott) mechanizálni. A nevelés *elmélete* tehát a második tárgyköre a neveléstörténetnek.

c) Az emberi társaság nemcsak az ifjúság nevelésének eszméjét, hanem az ifjúság közös nevelésére hivatott intézményeket: az iskolákat, sőt az ifjúság nevelőjét, a tanítót is a maga képére alkotá. Mint a gyümölcsfa első évi hajtásából évről-évre ágasodó korona leszen, úgy fejlődött a kezdetleges társadalom iskolájából a mai kor sok fokú és sok ágazatú iskola-rendszere; úgy fejlődött az ős keresztyénség katechetájából a mai kor tanítói kara. *Az iskola és tanítói hivatal* fejlődésének története lesz a harmadik tárgyköre a neveléstörténetnek.

d) Az egyén szempontjából az élet célja mindenkor az értelmi élet körén belül esik; akár (az egyházzal) üdvösségnek, akár (a filozófiával) boldogságnak nevezzük ez életcélzt. Az érzelmi élet egyensúlyában áll annak lényege. Az érzelmi élet egyensúlya azonban «ingyen, Isten kegyelméből vagy» (Pál. Róm. III. 24.) s Tompa szerint, hogy «mennyit szenved, milyen boldog, magán áll az emberen.» Azonban a nevelés célját nem a nevelendő egyén, hanem a társaság határozza meg, mely a nevelés közvetlen céljául több-kevesebb tudatossággal mindenkor az akarat kialakítását tűzte ki, mert ez nemcsak az egyéni boldogságnak, hanem a társaság jólétének is eszköze. Még mikor a jutalom és büntetés alkalmazása által közvetlenül az érzelmi életre hat is a nevelő: közvetve az akaratot kívánja azzal irányozni. Ám az akarat magában vak, az értelem, az ismeret ad neki fáklyát. «Megismeritek az igazságot, s az igazság szabadokká téssen titeket» (János. VIII. 32.). Ezért tekintette minden kor, minden nép az értelemképzést, az oktatást a nevelés kiváló eszközeül. Ezért van, hogy a nevelői munkásság ágai között az oktatás jutott legkifejlettebb állapotba. De mily hosszú utat tett meg az emberiség, míg a *nevelőoktatás* gondolatának tiszta felismerésére eljutott! A tanító céltudatos munkája már annak elismerésén épül, hogy az értelem fejlesztése csak az akaratképzés egyik eszköze s hogy az ismeretközlés módja nem a véletlen találom-munkája, hanem a tantárgyak tanításmódjának történetében is törvényszerűség uralkodik. A nevelés- és oktatás-történet negyedik tárgyköre *az egyes tantárgyak módszertanának fejlődéstörténete*.

3. Ily széleskörű és mélyreható ismeretkör lévén a nevelés története, nem lehet meglepő, hogy fontos érdekek fűződnek annak tanításához.

a) Legszélesebb körre ható a *mívelődéstörténeti* érdek. A neveléstörténet feltűnteti, hogy valamely kor, valamely nép míveltségi állapota arányos azon helyzettel, melyet a nő, a gyermek a családban s a tanító a társadalomban elfoglal. Svájc egyszerű, világosan tagolt iskolarendszere, egyszerű, de csinos és czélszerű népiskolái, intelligens tanítósága szembe állítva a mi kuszáit iskolarendszerünkkel, czélszerűtlen iskoláinkkal, elhanyagolt tanítóságunkkal: egy darab kultúrhistóriai kép, melynek ismerete nemcsak a tanító előtt vet fényt a nevelés- és oktatástan illető fejezeteire, nemcsak a tanító kultúr históriai ismeretét bővíti, hanem — a nagy közönségnek hozzáférhetővé téve — abban is kultúrhistóriai érdeket kelthet s befolyással lehet a tanügyi közvélemény egészséges kialakulására.

b) *A második érdek a kultúrpolitikai érdek.*

A neveléstörténet feltűnteti, hogy az iskolát az emberi társaság mindegyik tagosúlat (család, egyház, állam) igénybe vette s a maga, képe és hasonlatosságára alkotta. Kimutatja, hogy az iskola a család kezében alkalmas lehet ugyan a patriarchalis család hagyományának szellemének megőrzésére, de sem nemzeti, sem állami érdekek szolgálatára nem képes. (Izraeliták.) Kimutatja, hogy az egyház mellett, mely az ifjúság nevelésére *jogot* formált, miként foglal tért az állam, mely az ifjúság nevelésének *kötelességét* veszi magára. Kimutatja, hogy miként veszi az állam használatba az iskolát a *nemzeti* érdekek szolgálatára. (Posen, Elsass). — Kimutatja, hogy a történeti alap mellőzése a legellentétebb rendszerekre vezethet. (Rousseau individualis és a konvent szocziális pedagógiája.) Kimutatja, hogy valamely idegen iskolai rendszer szolgáló utánzása zavarólag hathat a nemzet fejlődésére (Oroszország és a nihilismus). Mindezek felmutatása közben rámutat a köznevelés organicus fejlesztésének módjára: az individualis és szocialis pedagógia kellő arányba hozatalára. Ezek megértése nemcsak a kultúrpolitika vezetői előtt gyújt szövétneket a köznevelés rendezésének munkájában, hanem a tanítót is a köznevelésnek tudatosan működő papjává avatja.

c) A neveléstörténeti oktatáshoz fűződő érdekek közül a tanítóra legfontosabb a *hivatás* érdeke. A neveléstörténet által felmutatott nagy alakok példája lelkesedésre ragadja az ifjú kedélyt, felkelti a hivatás érzetét sokszor a közönbös lelkekben is; a megélhetési módot kereső képzőintézeti aspiránsból hivatását szerető tanítót alkot. Az egyes tárgyak tanításának története pedig arról győzi meg a leendő tanítót, hogy valamely módszer nem önkény, vagy ötlet szüleménye, hanem történeti fejlődés eredménye, ez megóvjá őt ujtási viszketegtől s a régihez való csökönyös ragaszkodástól; nyitva tartja elméjét esetleg felmerülő újabb, jobb módszerek előtt, a nélkül, hogy sikertelen kísérletekre bátorítaná.

4. Midőn a neveléstörténet fogalmának ily széles körre kiterjesztése s hatásának mélyre ható alapozása után a neveléstörténeti oktatásnak tanítóképzői feladatára térünk, szükséges megjegyeznünk, hogy

azt a fentebbiekből folyó feladatnál némiképpen szűkebbre kell szabnunk. Különösen a nevelés elméletének tanításához fűződő feladatot kell szerény mértékkel mérnünk a tanítónövendékek előképzettségének s értelmi fejlettségének szerény mértéke következtében.

A nevelés elmélete ugyanis a gyakorlatból szűrődik rendszerré s a rendszerből alakul bölcséleten alapuló tudománynyá; a képzőben a neveléstan *rendszeres elmélet* gyanant tanítandó ugyan, de nem *tudományos rendszerben*. Ezért a tudományos pedagógiai rendszerek történeti ismertetése korlátolt körű lehet. A másik oldalról a *kultúrpolitikai* érdek alapját képező részletek megszorítását javallja a tanítási idő kimért volta. Nagyobb figyelemben részesülhet már a neveléstörténeti oktatás feladatának megallapításánál a *kultúrhistoriai* érdek s teljes érvényre juthat a *hivatás* érdeke.

Ezek után a nevelés és oktatástörténeti oktatás feladatát néptanító-képzőinkben ezekben állapíthatjuk meg:

a) Nyujtson a neveléstörténeti oktatás a leendő néptanítónak betekintést a népek kulturális életének fejlődésébe.

b) Keltse fel keblében a tanítói pálya iránt az érdeklődést, sőt a hivatás érzetét.

c) Nyujtson tájékozást a népiskola és tanítói állás története és feladata körül.

d) A követendő és kerülendő példák felmutatása által a nevelés-és oktatástani ismereteket kiegészítvén, tető alá vonván, kölcsönözzön nyugodt, egyenletes menetet a tanító nevelői és oktatói munkásságának.

e) Ismertesse meg a leendő néptanítóval főként hazánk közoktatásának fejlődését, hogy az intézményeket történeti kialakulásuk szerint értse, öntudatosan szolgálja s tovább fejlesztésére a maga szerény körében céltudatosan hatni tudjon.

II. A neveléstörténet módszerei.

1. Első, legáltalánosabb módszere a neveléstörténet feldolgozásának az *életrajzi módszer*. Az emberiséget éltető eszméknek rendszerint egy-egy kiváló férfiú volt a képviselője, ily jeles férfiak életének ismertetése az általuk képviselt eszmék ismeretét is felöleli. E módszer jó oldala, hogy a külső élettörténet mintegy szilárd keretül szolgál az eszmékhez, a konkrét egyediség színes varázsában az eszmék elevenséget nyernek s ezáltal kevésbé fejlett értelmű tanulóban is érdeklődést keltenek. Hátránya azonban e módszernek, hogy miután mégis vannak oly korszakok, a melyek uralkodó eszméit nem egyes emberek, hanem az emberek valamely osztálya képviselte: annál fogva, ha tisztán életrajzi módszert akarunk követni, akkor az eszmék fejlődésének nyomon kísértében hézag marad. Épp az iskolák fejlődéstörténete ritkán kapcsolható életrajzhoz, vagy ha krónikus életrajzhoz fűződik is (Comenius), nem folytatható ily alakban.

A porosz képzőkben a neveléstörténetet ily életrajzi alakban tanítják (*Allgemeine Bestimmungen*, 1872) és pedig mint a pedagógiai disciplinákra bevezető előtanulmányt; a mely berendezésnek a taní-

tói pálya iránti lelkesedés felkeltése szempontjából igen nagy haszná van; a tanítójelölt bizonyos pedagógiai légkörbe állíttatik, mi jótékonyan hat a növendékek tanulásbeli buzgalmára.

A százszországi képzőkben a neveléstörténet a felső osztály tárgya szintén életrajzi alakban: (Schütze: Ewang. Schulkundé), de már a nevelési eszmék és elméletek fejlődésének bővebb méltatásával. A biographicus alak egyébiránt nemcsak a tanítóképző oktatás kezdetén vagy végén alkalmazható, hanem további önképzés, sőt a felsőbb oktatás szolgálataiban is értékesíthető. *Kellner Lőrincz* (képek a nevelés- és oktatás-történelemből) életképei inkább a továbbképzésre s *Raumer* (Geschichte der Pädagogik) jellemrajzai meg éppen egyetemi oktatás céljaira valók.

2. A neveléstörténet második módszere a *korrajzi módszer*, mely egyes korszakok nevelési eszméit rendszerint az azokat hordozó személyek életével együtt tárgyalja, vagy bizonyos kor intézményeinek állapotát veszi vizsgálat alá. Alapjául azon történeti igazság szolgál, hogy az emberi nemzet előmenetele rhythmicus mozgásban történik s az egymással érintkező korszakok határát oly események képezik, melyek az előző korszak zárokövéül, vagy a következőnek alapjául tekinthetők. Ily korrajzokból áll *Raumer* pedagógia történetének nagyobb része. Hazai irodalmunkban: *Vass József* (Hazai és külföldi iskolázás története az Árpád-házi királyok alatt), *Frankl Vilmos* (A hazai és külföldi isk. tört. a XVI. században), *Révész Imre* (Adalékok), *Molnár Aladár* (A közokt. története Magyarországon a XVIII. sz.), *dr. Kiss Áron* (Adalékok Magyarországon nevelés és oktat. tört.) művei.

A korrajzi módszer nem szolgálhat a neveléstörténet iskolai tanításmódjának egyedüli módjául, de jó szolgálatot tesz mint előmunkálat a rendszeres neveléstörténet megírásában, s a biographicus módszer kiegészítője gyanánt az iskolai kezelésben.

3. A *monographicus* módszer is alkalmazást talált a nevelés-történet művelőinél. Targyait főképen egyes iskolák (vagy iskolanemek) és egyes tantárgyak módszerének története képezi. *Diesterweg* (Wegweiser) és *Kehr* (Geschichte der Methodik) adtak először ily módszertani monographiákat, kikhez nem dicstelenül sorakozik hazai tanügyi irodalmunkból *dr. Kiss Áron* (A magyar népiskolai tanítás története). Az iskolai monographiák között sokáig egyedül állott *Szombathy* (A sárospataki collegium története cz. művéi).

Ez a módszer sem lehet az iskolai oktatás önálló alakja; ellenben az iskolák monográfiái fontos szolgálatot tehetnek a rendszeres nevelés történet megírójának; a népiskolai tantárgyak tanítási módszerének története pedig organicus részét teszi a módszertannak, nem ugyan teljes monographiai alakjában, hanem a fordulópontot képező könyvek és módszerek czélszerű összeállításában, melyből a helyes módszer történeti szükségességgel áll elő.

A millenium számos tanügyi monográfiát termelt; ezek azonban az irodalmi kritika kereszttüzén még nem mentek át; a legtöbbször meglátszik az alkalomszerűség, sőt a reklámszerűség bélyege. Allandó épületeknek gyarlók s az újra alapozás sok munkát adand.

4. A neveléstörténet anyagának rendszeres feldolgozása *időrendi*

(chronológiai) *módszernek* nevezhető. Ez a pedagógia főtárgyainak: a nevelésnek, az iskolának, a nevelő oktatásnak, a tanítói hivatalnak történeti tejlődését egymásra való vonatkozásukban veszi vizsgálat alá. A nevelés és oktatás összes körét felölelő, e módszer feltételezi a nevelés- és oktatásban való előzetes tájékozottságot, s mint befejező tanulmány a nevelés- és oktatástani ismeretek megszilárdítására, kiegészítésére szolgál. Ily időrendi rendszeres neveléstörténetet ad dr. K. Schmidt (Geschichte der Pädagogik, valamint Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes). Nálunk Lubrich Ágost (a nevelés történelme). E módszert követik lényegileg a képzők használatára szánt nevelés- és oktatástörténeti tankönyvek. (Dittes, Niedergesäss; nálunk dr. Kiss Áron, Molnár László stb.)

5. A tudományos pedagógia a nevelés és oktatás történetét a pedagógiai eszmék rendszeres feldolgozásának módszeres eszközéül használja fel. Így p. Palmer (Ewang. Pädagogik) Prolegomena cím alatt a bevezető részben a nevelés történetének főbb pontjait vizsgálja át. Ezt a neveléstörténet isagogikai módszerének mondhatjuk. A tudományos pedagógia előtt a neveléstörténet nem külön disciplina, hanem methodikai elv. Minden különállása mellett is ily isagogikai módszerben frott könyv gyanánt tekinthető O. Browning műve (A nevelés elméletének története). A nevelést mint a bölcselők kedves problémáját tekinti (I. l.) s munkáját a tudományos pedagógiára mint bölcséleti disciplínára bevezető tanulmánynak szánta; erre bizonyára alkalmasabb is, mint (a mire a magyar fordító szánja) hogy «főszövege tanítóképezdeknek jó alapot nyújtson a pedagógia történetét tárgyaló tanfolyamhoz.» (Előszó.) A néptanító pedagógiai tanulmányát befejező nevelés- és oktatástörténetnek lehet ugyan azonos tárgya a bölcsészeti-hallgató pedagógiai tanulmányait bevezető neveléstörténelemmel, de nem lehet azonos tartalma és módszere. Ebben az elmélet, amott az élet, amott a keret, itt a kép a fontosabb.

6. Még szorosabb viszonyba hozza a nevelés történetét a nevelés elméletének rendszerével Felmeri Lajos (A neveléstudomány kézikönyve). Nemcsak bevezetésül alkalmazza a nevelés elméletének történetét, mint Palmer, hanem a pedagógia minden részletkérdését a pedagógia történetének fáklyájánál helyezi kellő világításba (VI. fej. A nevelés és a család. VII. fejezet. A nevelés és a társadalom stb.). Nála a neveléstörténet helyére a neveléstan historiocritikai feldolgozása lép. E módszerre a tudományos pedagógia jövő kialakulásánál vár fontos szerep. A természeti és kultúrnépek anthropológiája (ethnografia, ethnológia, sociologia) térbeli, a neveléstörténet pedig időbeli alapvetést nyújt a tudományos neveléstanhoz. Néptanítóképzőben e módszer alkalmazása a népiskolai tanítóképző céljánál fogva nem szükséges, sem a tanítónövendék előképzettségének korlátozott volta miatt nem lehetséges.

III. A tananyag megválasztása és berendezése.

1. A néptanítóképző pedagógia-történeti tananyaga a nevelés- és oktatástörténet összes tárgyköréből választandó; a nevelői gyakorlat, a nevelés elmélete, az iskola és a tanítói hivatal fejlődésének története,

mind érdeklik — ha tán nem is mind egyenlő mértékben — a leendő néptanítót. Kiváló pedagógusok életrajza, az iskolai élet terén mozgalmas idők korrajza, egyes iskolanemek, főként a népoktatási tanintézetek monografiája — mind vonzó és elevenítő lehet a tanítóképző pedagógiai oktatásában. Még a pedagógiátlan korszakok színtelensége a téves irányok jellemzése is tanulságot rejt magában, mélyíti a belátást, emeli az érdeklődést, a nevelői eszmék társító egybefűzése által szilárdabbá teszi a nevelői és tanítói gyakorlat elméleti alapját.

Midőn azonban az egyoldálúságtól való megóvás céljából a pedagógiai történet egész mezejét feltárjuk a kalászt szedegető néptanító előtt, sietünk hozzáfűzni, hogy bölcs mérséklettel korlátokat kell szabnunk a neveléstörténet mezejének áttekintésében.

2. Az első korlátot a tananyag megválasztásában már a *tanterv szerkesztője* elé a tanítóképzés eszméjében levő cél szabja. Egyik cél abban áll, hogy a tanító a hazai közoktatási intézmények jelen állapotát történeti kialakulásuk szerint megértse. Ezen elv térbeli és időbeli korlátokat szab a tanítóképzői pedagógia-történeti oktatás elé. A chinaiak, indusok, egiptomiak, perzsák és hajdonkori nevelése érdekes lehet ugyan a szélesebb körű tudományon vizsgálódás előtt, s a reális történet tudományos feldolgozása e részleteket nem is mellőzheti, de a népiskolai tanító érdekkörétől távol esik. Ellenben az izraeliták, görögök rómaiak nevelésügye nemcsak művelődéstörténeti érdekekkel bír a néptanító előtt, hanem köznevelésünk rendszerét is felvilágosítja. A jelenkori távoleső kultúrnépek, valamint a természeti népek nevelésmódja szintén csak a tudományos vizsgálódás előtt bír érdekekkel; a népiskolai tanítót csak azon népek neveléstörténete érdekli, melyek hazai intézményeink kialakulására befolyással voltak, vagy a közel jövőben befolyással lehetnek. Ezért kell foglalkoznunk kiválóan a német pedagógia történetével, ezért érdekel bennünket *Francia- és Angolország, sőt az Egyesült Államok* közoktatásügye.

3. A további korlátot (a tanterv határán belül) a tananyag megválasztásában a tanítónövendékek szempontja adja a *tankönyv szerzője* elé. A mit a tanítónövendék külön bölcséleti fejtegetés nélkül meg nem érthet, az nem a tanítóképzőbe való. E szempont igen fontos nemcsak a tankönyvrőre, hanem a tanárra nézve is, ki ritkán tud ellenállni a kísértésnek, hogy a maga tanulmányainak színét-javát feltálalja növendékei előtt. Itt áll már valóban, hogy «in der Beschränkung zeigt sich der Meister». Mivel pedig az újabb neveléstani elméletek többnyire valamely filozófiai rendszer alapján épültek, azért a néptanítók-képzőben legkevésbé léphet előtérbe a nevelés elméletének története. Herbart pedagógiájának több részlete van, mely az ő lélektanának ismerete nélkül meg sem érthető, merő dogmatismus lenne tehát az ily részletek tanítása.

A közoktatási intézmények közül is főképen a népiskola és a képző története érdekli a néptanítót. A népiskolának a többi köznevelési intézetekkel való összeköttetése égető kérdése ugyan korunknak, de inkább a felsőbb intézetek oktatásait, a törvényhozót és a közoktatásügy vezetőit érdeklik; e kérdés megoldására a tanítótság keveset tehet.

Ellenben teljes mértékben kiaknázható az életrajzokhoz fűződő *kultur-históriai* és a tanítói hivatást érdeklő didaktikai *érdek*.

4. A további korlátozást a neveléstörténet *tanára* elé az ő rendelkezésére álló taneszközök készlete szabja. A *tantervszerzőt* (vagy a fő tanügyi hatóságot) a tananyag megállapításában ideális szempont: a lehető legjobb tanítók képzésének szempontja vezérli; minden tanterv ideális (maximális). A *tankönyvíró*t a tankönyv tartalmának megállapításában és kidolgozásában a növendékek képzettségi fokának ismerete vezérli. A *tanárnak* a föntebbi szempontokon kívül számolnia kell a rendelkezésére álló *taneszközökkel* is. A nevelés- és oktatástan története ugyanis két oldalról, u. m. a nevelés elméletének és az oktatás gyakorlatának oldaláról az irodalomtörténeti oktatás egyik ága gyanánt tekinthető s mint ilyen, csak olvasmányokra építve lehet sikeres; megfelelő olvasmány nélkül *verbalis realismusba*, jobban mondva *dogmatismusba* esünk: pedig a néptanítóképzői oktatásnak a népiskolai oktatás szellemével diametralis ellentétben állani nem szabad. Oly tanítóképző oktatás, mely az *Orbis pictus*ról beszél, annak bemutatása nélkül: methodika ellenes és semmikép sem előképe a népiskolai oktatásnak. Felteszszük tehát, hogy a neveléstörténeti oktatást a képzőben egy kis *pedagógiai kézi könyvtár* támogatja. Azt azonban már nem igen tehetjük fel, hogy e kézi könyvtárban akár csak az alapvető pedagógiai munkák hézag-talan sorozata meglegyen. Az egyikben megvan Comenius *Orbis pictusa* a másokban Basedow *Elementarwerkje*, egyikben található Révay *ABC*-je, a másokban az *Eöry F. Gáboré* stb. E neveléstörténeti munkák az irodalomtörténetben nem igen jönnek számba. Azok új kiadása által hézag-talan sorozatot előállítani hiú kívánság. Szemelvények összeállítása az irodalmi szemelvények mintájára alig több a semminél s már csak azért se lehetne célra vezető, mert főképen a módszertan történetére tartozó könyveknek nem egyes részleteiben, hanem rendszerükben és módszerükben rejlik a tanulság. Nincs hát más hátra, mint szorítkozni a kézi könyvtárban meglevő könyvekre. Az oktatás minél sikeresebbé tétele érdekében törekedni kell e könyvtár kiegészítésére. Ez nem is lesz oly nehéz, mert nem az egyes tantárgyak monografiájáról és bibliografiájáról van itt szó, (ez túl esik a néptanítóképző körén), hanem az egymásra következő módszerek repraesentans példanyairól s az ezekre épített inductiv módszerről. Így pl. a nyelvtan-helyesírás módszerének történetében teljesen elegendő: Révay M., Hegedűs L., Árvay József, Bárány Ignác, Nagy László nyelvkönyveinek bemutatása, ezek ismertetése közben az *evolutio törvénye* alapján az *inductiv módszer* bizonyosságával állapíthatók meg a nyelvtan és helyesírás tanításmódjának következő törvényei: a) kiindulási pontul példabeszédek, közmondásokat kell felvenni; b) a begyakorlás összefüggő olvasmányokon eszközölnöd: c) a népiskolában a nyelvtan-helyesírás nem kézikönyv, hanem olvasókönyv alapján tanítandó.

IV. A tananyag berendezése.

1. Kehr Károly a porosz tanítóképzők számára szerkesztett olvasókönyvekben a német nyelvi (irodalmi) oktatással hozza organicus össze-

köttetésbe a neveléstörténeti oktatást. Olvasókönyvei feles számmal tartalmaznak német pedagógiai írók műveiből vett szemelvényeket, melyekhez az illető pedagógusok életrajzi adatai fűződnek. E beosztásnak előnyei szembetűnők. Főképen a módszertan története hivatkozik lépten-nyomon nevekre, melyeknek pusztá idézése üres névjegyzékre vezetne. a módszertanba való beolvasztása pedig ellaposítaná a módszertant; ugyanez áll a nevelés-elméletek történetére nézve is. Azonban a mi Németországban lehetséges, a neveléstörténeti oktatásnak az irodalom történeti oktatásba való beolvasztása, az nálunk alig kivihető. A német nemzet úr volt odahaza, otthon érezte magát nemzeti pedagógiájának épületében, a németeknek nemcsak a szépirodalomban, hanem egyéb tudományok mellett a pedagógiai irodalomban is vannak classicusai. Nem így áll a dolog hazai nevelés- és oktatásügyünkkel; be kell vallanunk, hogy előbb az államalkotás, ujabban a nemzetalkotás nagy munkájával lévén elfoglalva, mi a nyugati kultúra épületében csak zsellérek vagyunk, eredeti nevelésíróink, kik a nemzeti irodalomban is számot tennének, kiknek ismertetése tehát kapcsolatba hozható lenne az irodalom-történeti oktatással, mentül kevesebb számban vannak, minden bizonynyal kisebb számban, mintsem hogy ily alapra építhetnők neveléstörténeti oktatásunkat. Ugy látszik, ez az oka, hogy Gyertyanffy és Kiss Áron a képzők számára írott olvasókönyvükben nem tudták azt a célt megvalósítani, melyet Kehr a porosz képzők számára írott olvasókönyveiben megvalósított, körülményeink kellő figyelembe vétele mellett leghelyesebbnek látszik a tanítónövendékek állandó olvasmányai közé egy oly biografikus neveléstörténeti könyv felvétele, mint az *Orbók-féle Pedagógiai Plutarch*, vagy még inkább *Kellner Lőrincz «Neveléstörténeti képei»*; mely tehát vonzó élet, és jellemrajzokban nyújtja a kiváló pedagógusok életét. Ez teszi a tanítóképzői I. osztály neveléstörténeti oktatása szolgálatában álló pedagógiai könyvtár első kötetét. Ez élettörténeti könyvnek kettős haszna van. Először is mindjárt a tanítóképzői tanfolyam kezdetén képes az ifjúbán a tanítói hivatás szendergő csiráit napfényre hozni, a mi rendkívül előnyösen hathat a tanulónak a neveléstani disciplinák tanulásában kifejezhető szorgalmára. Másodszor pedig a felső osztály neveléstörténeti oktatását felmenti a pedagógusok külső életkörülményeinek elősorolásától s módot nyújt azok műveinek behatóbb tanulmányozására. Időrendi egymásutánban dolgoztassék-e fel az alábbi tananyag, avagy betűrendben: az itt mellékes kérdés. A kiválasztott tananyag a következő lehet:

Szent-Ágoston, Apáczai Csere János. Aristoteles, Árvai József, V. Baco Ferencz, Bárány Ignác, Basedow, Brassai Sámuel, Beély Fidél, Beke Kristóf, Bell A., nursiai Benedek, Bezerédy Amália, Brunswick Teréz, Calasanza J., Campe, Comenius, Defoe D., De la Salle János, Dévai Biró Mátyás, Diesterweg, Erdősy János, Farczady Józsa János, Fáy András, Felbiger Ignác, Fenelon, Szt.-Ferencz, Francke, Fröbel, Gönczy Pál, Graser. Guts-Muhs, Hahn L. F., Haüy Balázs, Heinicke, Hegedüs László, Herbart, Szt.-Jeromos, Jacotot, Jean Pál, Calvin, Kazinczy Ferencz, Kehr Károly, Kindermann, Lácay Sz. József, Lancaster, Locke, Losonczy H. István, Luther, Lüben, Maróthy, Mayer

István, Molnár Aladár, Nagy László, Oberlin Frigyes, Overberg Bernát, Pálffy József, Pestalozzi, Plato, Plutareh, Quintilián, Ratich, Révai M., Rochow, Rousseau, Salzman, Scherr Tamás, Seneca, Simon Antal, Sokrates, Stephani H., Strabo (Valafried), Széchy Imre, Szilassy János, Szőnyi Nagy István, Tavassy, Trotzendorf, Zimmerman Jakab, Zwingli, Vályi K. András, Varady Sz. János, Varga János.

2. A módszertan története nem egységes, összefüggő történet, hanem az egyes népiskolai tantárgyak módszerének fejlődését feltüntető fejezetekből áll, mindegyik fejezet egy tanóra-ra való methodikai egység s az *illető tantárgy módszertanának egyik paragrafusa gyanánt rendezhető be*. E disciplina tehát távol áll (mint már fentebb is megjegyeztük) az illető népiskolai tantárgy monográfiájától vagy könyvészetétől. E történeti vázlat a fejlődés fokozatait mutatja és inductió útján a mai módszerre vezet. E részlet tehát tulajdonképpen nem a neveléstörténeti, hanem a módszertani oktatáshoz tartozik; mindazonáltal helyén való lesz a tananyag berendezéséről képet adni.

A beszéd- és értelemgyakorlat története így alakul:

a) A középkor *verbalis realismusa*. Szakadás a nyelvismeret (*litterae*) és tárgyismeret (*scientia*) között.

b) Comeniusnak a szakadás megszüntetésére irányzott törekvése (*Orbis Pictus*). *A szó- és dologismeret kapcsolata*.

c) Pestalozzi a verbalis realizmus ellen. A szemléleten alapuló *beszéd- és gondolkodási gyakorlat*, mint az elemi oktatás helyes *módszere*. (Anyák könyve.)

d) Denzel és a *szemléleti oktatás*, mint a gyermek tervszerű tanításának *materiális előkészítője*. Veres László.

e) Grassman *beszéd- és értelemgyakorlata*, mint a gyermek tervszerű oktatásának *formális előkészítője*. Nagy László.

f) Diesterweg. *Kisdedek oktatása*, mint a materiális és formális előkészítő oktatás képviselője s az alsó osztályokban a real- és nyelvoktatás közötti szakadás megszüntetője. Bátky Károly.

g) Hermann Ferencz *Unterklasse*-ja a szemléltetésnek az ABC *reáltartalmu* olvasmányaitval való összekapcsolása. Pasztor Lipót.

h) Scherr Tamás *Primärschule*-ja és a beszéd-gyakorlatnak az *írás- és olvasás*-tanításhoz való kapcsolása. Hegedüs László.

i) Dr. Ottó Emil (*Der Schullehrer des XIX. Jahrhunderts*) a Beszéd- és értelemgyakorlat az egész népiskola tárgyává emeltetik.

j) Graser (*Elementarschule*) a szemléleti oktatást az egész népiskolai oktatás *elvévé* teszi. Peres Sándor.

k) Kehr Károly a verbalis realizmus kiküszöbölése, *nyelv- és dolog ismeret egységének helyreállítása*; a különálló beszéd- és értelemgyakorlatok (szemléleti oktatás) megszüntetése s *a szemléletek alapján, beszéd segítségével való értelmi képzésnek*, mint népiskolai módszernek diadala. Hasonló módon dolgozandó fel valamennyi népiskolai tantárgy módszertanának története.

3. A nevelési eszmék s a köznevelési intézmények története a IV. osztály tárgya. A történet nem adathalmaz, hanem valamely eszme fejlődésének feltüntetése. A neveléstörténet is fejlődést tűn-

tet fel: a nevelés eszméjének, a nevelés intézőjének, a köznevelésre rendelt intézménynek, az iskolának fejlődését. E nélkül a neveléstörténet csak az emlékezetet terhelő lim-lom, mely nem hathat termékenyítőleg sem a népiskolai tanító gyakorlatára, sem a tudományos pedagógia művelőjének elméletére. A vezéreszme, mely a neveléstörténeti adatok alapján az inductiv módszer világosságával kitűnik, a következő: Az egyén nevelése a társadalomból indult ki; természetesen a társadalom bármely alakulatában a maga céljaira nevelte az egyént. A társadalmi érdek szolgálatában a társadalom auktoritása alatt áll a nevelés a társadalmi fejlődés kezdetén. *Ez a tekintély korszaka.*

A keresztyénség előtti kultúrnépeknél a nemzet, a keresztyénség fellépte után az egyház volt ez a tekintély, melyben az egyén nevelésének a célja feloldódott. Forduló pont volt a reformáció, mely az egyén önállóságát hozta felszínre; ez önállóság a másik szélsőségbe jutott Rousseau pedagógiájában, ki a szociális érdekek és társadalmi tekintetek megsemmisítése árán az individuális önállóságot proklamálta. *Ez az egyéni önállóság korszaka.* Rousseautól kezdve több-kevesebb ingadozással a társadalmi és egyéni érdekek, a tekintély és önállóság organikus összeegyeztetésén fáradozik az emberiség. *Ez a kölcsönhatás korszaka,* melynek szemlélete azon perspektívát nyújtja, hogy az egyéni nevelés az individualis psychologia alapján (életkorok szerint) szervezett s általános műveltséget nyújtó iskolákban (6—12 évig egységes népiskola, 12—18 évig egységes középiskola); a társadalmi nevelés pedig a socialis psychologia alapján (társadalmi érdekkörök szerint) szervezett szakiskolákban nyer egyensúlyi helyzetet. Ez eszme szemmel tartása mellett a neveléstörténeti oktatás némi bölcséleti iskolázottságot ad a leendő tanítónak, persze olyat, mely nem a lét legfőbb problémáival, az ész antinomiáival való foglalkozás által, tehát nem tárgyánál fogva mondható bölcséleti felfogásnak, hanem a vizsgálódás módjánál fogva, tehát a pedagógia részlet-kérdéseinek magasabb szempontban, felsőbb egységben való egybefoglalása által. A ki tudja, hogy mennyire hiányzik nálunk egy egységes, kialakult közvélemény, hogy mennyire eltérők a nézetek a legegyszerűbb tanügyi kérdésekben is; a ki érzi, hogy mily nagy akadálya közoktatásügyi rendszerünk egységes kialakulásának e közvélemény hiánya; a ki átérzi, hogy nálunk a legfontosabb nemzeti érdek, mondhatni, nemzetünk létének kérdése fűződik a közoktatásügyi rendszer mielőbbi, minél helyesebb kialakulásához: az nem fogja csekélyleni a neveléstörténeti oktatás ezen célját. Az eszmék kidomborításának munkája ugyan főként a tankönyv s még inkább a tanár feladata, de szükséges annak kifejezésre jutnia már a tananyag berendezésében is. Ezen elv szemmel tartásával, figyelembe véve a rendelkezésre álló időt (első időszak heti 2 óra, összesen 32 óra) s a metodikai egységeknek ehhez mért megállapítását is, a képző IV. évi neveléstörténeti tananyagbeosztása a következőleg alakul:

I. Az abszolút nemzeti nevelés korszaka.

1. A zsidók theocraticus nevelése, az ó-testamentum pedagógiája. *Az Istennek félelme.* Bölcs Salamon.
2. A görögök kalokagathiája.

3. Sophisták. Sokrates, Plato, Aristoteles.

4. A rómaiak *humanitása*.

5. Szónokok. Cicero, Seneca, Quintilian, Plutarch.

II. Az abszolút egyházi nevelés korszaka.

6. Az új-testamentom pedagógiája. Az első keresztyén iskolák. Az egyházi atyák. Szent Ágoston.

7. Az egyházi nevelés megszilárdulása. Fárai, zárdai, székesegyházi iskolák. A verbalis realismus.

8. Új szociális érdekkörök fellépése az egyházi nevelés ellen. Lovagi nevelés, polgárság.

9. A társadalmat vezető osztályok érdekkörének fellépése az egyházi nevelés mellett. A salernói egyetem s az orvosi kar különválása, a bolognai egyetem s a törvénytudományi kar különválása. A bölcséleti kar és a tudósok különválása. Renaissance. A humanitás tartalma filozófiából filológiává alakul át. A teológia önállósítási kísérletei.

III. Az egyéni önállóság fellépésének korszaka.

10. A reformáció a nevelést a kormányzott néposztályra is kiterjeszti. Luther. Hazai reformátorok.

11. A reformáció erőtlenség bizonyul a nevelés összes körének átalakítására; a humanitás továbbra is filológia marad. Trotzendorf. Sturm.

12. Reformok az abszolút egyházi nevelés körén belül. Jezsuiták. *A Ratio et Institutio studiorum*; első organizálása a köznevelésnek a tekintély alapján. Piaristák.

13. Kísérlet a reformáció tanügyi mulasztásainak pótlására. Comenius. *A Didactica Magna* az első tudományos neveléstan. Első organizálása a köznevelésnek az egyéni önállóság elve alapján. Anyanyelvi népiskola. Kísérlet a modern humanitás megalapítására. C. fizikája, pansophia. Sárospatak.

IV. Az egyéni önállóság pedagógiájának győzelme.

14. Locke, Montesquieu, Fenelon.

15. Pietismus. Franke.

16. Rousseau. Az individuális pedagógia túlsága.

17. Basedow. A filantropinismus.

V. A társadalmi tekintély és egyéni önállóság birkózásának korszaka.

18. *A Ratio Educationis*. Az iskolaügy államügy. Az iskolaszervezet a szociális érdekkörök alapján. A néptanítói állás megteremtése.

19. A franezia convent tanügyi szervezete; az individuális pedagógia megsemmisítése; a szociális pedagógia túlzása. Állami iskola. Túlzott iskolafelügyelet.

20. Az individuális pedagógiának a társadalmi érdekkörök mellett való érvényesülése. Pestalozzi. Rochow. A módszer javítása.

21. A szociális érdekeknek az individuális pedagógia mellett benső társadalmi úton való érvényesülése. Szakiskolák, süketnémák, vakok oktatása.

VI. Törekvések az individuális és szociális érdekek kiegyenlítésére. Az egyezményes pedagógia korszaka.

22. A kisdédová. Fröbel.

23. A népiskola elszigetelt szervezése a XIX. században. 1806. *Ratio*. Protestans szervezkedések. Organisations-Entwurf. 1868: XXXVIII. t.-cz. A tankötelezettség.

24. Az individuális és szociális pedagógia zavara a középiskola kialakulásában. Realizmus és humanizmus. Al- és fel-gimnázium. Reáliskola, polg. iskola, felső népiskola.

25. A bölcsészet hatása a tudományos pedagógia kialakulására. Kant anthropologiai pedagógiája, Schleiermacher állami pedagógiája. Herbart pszichologiai pedagógiája.

26. Felsőbb tudományos és szakiskoláknak a szociális pedagógia alapján való rendezése. Akadémiai, egyetemi rendszer.

27. Németország közoktatásügyében a szociális pedagógia túlsúlya.

28. Északamerika közoktatásügyében az individuális pedagógia túlsúlya. Iskoláztatási jog. Nőnevelés. Coëducatio.

29. Anglia népoktatás ügye az individualis pedagógia talaján. Népegyetekem.

30. Az individuális és szociális pedagógia harmóniája Svájc közoktatási rendszerében.

V. Tanítási eljárás.

1. A biographicus neveléstörténet az első osztályban propaedeuticus jelleggel bír, semmikép sem lehet tehát leczkeszerű tanításáról, kezeléséről szó. A biographia főként az érzelemhez szól; még a felnőttek értelmére is a kedély és a képzelem meg hatása által bír befolyással; a 15 éves ifjúnál épp a kedély meg hatása a főczél, bár mellektermény gyanánt önként kapcsolódik ahhoz az életrajzi adatoknak az emlékezetben való megfogalmazása. A kedélyre való hatáshoz a biographia iskolaszerű értelmezésének semmi köze; olyan hatással lenne ez, mintha a botanicus az illatos viragsokorból kitépott virágszálnak szirmait kezdené számlálni. I. Napoleonról ismeretes, hogy Plutarch életrajzi könyvét kézi könyvtárában magával hordozta és sokszor o'vasgatta, bizonyára nem értelmi művelődést, hanem kedélyi felfrissülést keresett benne. Sok jeles ember említi önéletiratóban, hogy szívesen olvasgatta Plutarchot. Nem egy jeles férfiú említi, hogy ily élet- és jellemrajzok olvasása adott irányt és lelkesedést élete folyásának.

Midőn azonban a biografikus nevelés-történet tanításának leczkeszerű kezelését elvetjük, ezzel nem azt mondjuk, hogy a neveléstörténeti oktatás ez ága minden irányítás, minden tanítói befolyás nélkül maradjon. A legkiválóbb férfiak, kik az ifjúság olvasmányairól írtak (Plutarch, Comenius), ajánljak, hogy az olvasmányokról jegyzeteket (esetleg kivonatokat) kell készíteni. Ez eljárás Sárospatakon is szokásban van. Mióta a M. T. Akadémia évenként 5 aranyból álló szorgalmi díjat bocsát a tanítóképzői tanári kar rendelkezésére, hogy azt a magyar nyelv- és irodalomban legtöbb előmenetelt tett tanulónak az évenként Széphalmon tartatni szokott Kazinczy ünnepély alkalmával kiadja, szokássá vált, hogy a növendékek úgy kötelezett, mint szabad olvas-

mányaikról jegyzeteket, szemelvényeket készítenek, mely szemelvényeket az irodalom tanára koronként átvizsgálja. E módszerhez lehet fűzni az első osztály neveléstörténeti olvasmányának irányítását. A fentebb vázolt biographicus neveléstörténeti könyv a kötelező olvasmányok közé vétetik fel s abból mindegyik növendék az ő szellemi fejlettségének megfelelő jegyzeteket készít. E jegyzeteket koronként a nevelés tanára is megnézi s esetleg irányító megjegyzésekkel kíséri

2. Másként alakul már a módszertan történeténél követendő eljárás. Az egyes tantárgyak módszerénél az azon tantárgy módszereit képviselő példányok felmutatandók; azoknak olvasása rendszerint nem szükséges, csak arra van szükség, hogy azoknak rendszerét (a tananyag berendezését) és módszerét (az egyes részletek kezelésmódját) megbeszéljük; ez alapon az előzőkhöz képest található methodikai haladást feltüntetjük s így a módszertani fejlődés forduló pontjait (kifejtő kérdésekkel) megállapítjuk s a jelenben használt módszert, mint (rendszerint) a történeti fejlődés szükségszerű következményét ismertetjük.

Miután ez eljárásnak nem materiális, hanem formális célja van, az sem szükséges, hogy növendékünk a felmutatott könyvekről részletesen számot adni tudjon, vagy hogy azokról összefüggően beszéljen; elég, hogy a használatos módszert történeti alapjában megértette. A mint e megértés kialakult, a váz szettörhető, mint harangöntésnél a minta. Pusztá szóbeli ismertetés, a fejtegetés alapjául szolgáló munka bemutatása és vizsgálása nélkül, csak ott engedhető meg, a hol valamely munka nem áll a tanár rendelkezésére. E bajt a legfontosabb művek beszerzése által hova-tovább a legszűkebb korlátok közé kell szorítani.

3. A tulajdonképeni neveléstörténeti oktatás a IV. osztályba tartozik. Ezért legfontosabb az ennél követendő eljárás

A neveléstörténet részben az irodalomtörténet egyik ága. Miként az irodalomtörténeti, úgy a neveléstörténeti oktatásnak helyes módjául is csak az induktív eljárás tekinthető. Az oktatás tehát főképen az olvasmányokra támaszkodik. Kétféle olvasmányra van szükség: egyik a magánolvasmány, másik a szemelvények közös olvasása. Magán olvasmányul szolgálnak a pedagógiai classicusok (a Didactica Magna, Emil, Lenárt és Gertrud, A rákkönyvecske stb.) melyeket minden IV. éves növendéknek el kell olvasni s róla jegyzeteket készíteni. Vannak azonban oly művek, melyeknek egészben való olvasása nem szükséges, melyek csak egyes részleteikben tüntetnek fel jellemző sajátságokat, ezekből kiszemelt részletek olvasása a közös tanórai oktatás feladata. Sőt a magánolvasmányoknak is vannak oly részletei, melyeket közösen is kell olvasni; ama részletek t. i., melyek azon művek neveléstörténeti helyét kijelölik, melyekhez egy-egy pedagógiai kérdés megvilágítása fűződik. Ha a tanár helyesen irányítja a növendék (magán- és közös) olvasmányát, akkor nem annyira a tanár adja, mint inkább a növendék maga találja fel a törvényt; az olvasmányok értelmezése közben mint érett gyümölcs hull a növendék kezébe a neveléstörténeti igazság.

Az egyes tanórai tanítás menete a következő:

a) A növendékek előzetes olvasmánya alapján a biografia adatainak, vagy az elemzés alá vett mű főbb részleteinek, gondolatainak a

növendékek emlékezetében kifejtő kérdések alapján való felújítása, a netalán szükséges szó- és tárgyértelmezéssel.

b) Az előző osztályban tanult neveléstani rendszer sorozata (rendszere) szerint a tárgyalat mű kifejtő kérdésekkel való egybehasonlítása s a neveléstörténeti tanulság elvonatása.

c) Ismétlő kérdések segítségével egybefoglaló elmondítás egy értelmesebb növendékkel.

d) Házi feladatul a neveléstörténeti könyvből az illető részlet begyakorlása és a következő órán összefüggő elbeszélésben való számonkérése, melynél sohasem szabad feledni, hogy a tankönyv ne a rab lábán levő bilincshez, hanem Mercurius szárnyaihoz hasonlítson. Az a) pont alatti mozzanat alkalmilag (a szükséghez képest) a szemelvényeknek a közórán végzett olvasásával s azok elemzésével esik össze. Ritka kivétel lehet az, hogy olvasmányok híján az első mozzanatot a tanár egybefüggő előadása helyettesíti; melynél azonban a könyv szövegében felvilágosításra szoruló helyek értelmezését (szó- és dologértelmezés) sohasem szabad rethorikai formák kedvéért mellőzni.

VI. Taneszközök.

1. A neveléstörténeti oktatás főeszköze a *Nevelés- és oktatástörténet tankönyve*, mely jellem- és korrajzokban dolgozza fel a III. fejezet alatt kijelölt tananyagot. Tanácsosnak látszik ugyan e tankönyvbe a legjellegzetesebb szemelvények felvétele is, miután azonban ez a könyvet szükségtelenül megdrágítaná, s e mellett még sem tenné fölöslegessé egy külön *Pedagógiai Olvasmányok Tárát*: annál fogva czélszerűbb a tankönyvben a jellem- és korrajzokra szorítkozni.

2. A *Pedagógiai Olvasmányok Tára* a növendékeknek úgy kötelezett, mint szabad olvasmányait tartalmazza s több kötetből áll; ezek elseje a IV. fej. 1. pontjában jelzett pedagógusok életrajzát tartalmazza szemelvényekkel; a többi kötet a pedagógia classicusait. Ez olvasmányok tára mind az ifjúsági, mind a tanári könyvtárba beszerzendő.

3. A neveléstan tanítójának keze alatt egy *pedagógiai kézi könyvtár* (circa 60—80 kötet) nemcsak a további önképzéshez, hanem a módszeres tanításhoz is szükséges.

4. A neveléstani teremben elhelyezendő térkép (a geográfiai adatok felkeresésére), s a jelesebb pedagógusok arczképei egészíthetik ki a neveléstörténeti oktatás eszközeinek sorozatát.

Sárospatak.

Dezső Lajos.

A magyar nyelvi dolgozatok a tanítóképzőkben.

— Javaslat, illetőleg «válasz» E. Farkas S. «Kiállítási tanulmány»-ára is.¹⁾ —

Jóideje, hogy a tanítóképzők tanterve újra alakításának munkája foly; s ha az országos közoktatási tanács ebbeli munkálkodását tekintjük, reményünk lehet arra, hogy ma-holnap elkészül s életbe lép. Azt

¹⁾ L. a Magyar Tanítóképző f. é. februári füzetét.

hiszem, szeretnők is mindnyájan, ha mihamarabb meglenne. Várhatjuk ugyanis, hogy munkánk czélszerűbb és könnyebb lesz; nyerünk vele mi magunk, de a mi fő, nyer vele az ügy.

Bennem különös érdeklődést azért kelt, mert azt hiszem, hogy a tanterv újítása okvetlen magával hozza az átalakítások egész sorát. Tanítóképzőinket egyenlő körülmények közé helyezik; nem lesz egyik édes, a másik mostoha gyermek; ellátnak bennünket eszközökkel egyformán; nem tesznek ki bennünket annak, hogy míg az egyiket bőven felszerelték, addig a másik kénytelen volt beérni azokkal, a miket azelőtt csaknem 25 évvel adtak rendelkezésére.

Egyformáva teszik a növendékek megélhetési viszonyait, szabályozzák a felvételt; nem történik meg ezután, hogy egyik intézetnek több eszköz, több segély állván rendelkezésére, válogathat a tömegesen jelentkezők közül, a másik alig nyer oly növendéket, a ki a törvénykövetelte előtanulmányokat nyilvánosan végezte. Nem történik meg, hogy egyforma eredményt várjanak tőlünk, mikor egymástól nagyon különböző körülmények között küzdünk.

Azokhoz, miket elmondtam, járul, hogy lesznek módszeres utasítások. Ezekről várjuk azoknak az aggodalmaknak eloszlátását, melyek méltán keletkeznek bennünk, ha a tantervjavaslatot mai alakjában tekintjük. A túlterhelés bénította eddig is jóreszben munkálkodásunkat: ez kísért bennünket az új tantervben is. Várjuk azért, hogy a kivitelben adjanak nekünk oly irány-eszméket, melyek biztos tájékoztatóink legyenek a teendők sokaságában. Várjuk, de ne összetett kezekkel! Mondjuk el a magunkét azokra, a mikre nézve szükségét látjuk.

Nem csalódom, mikor állítom: alig van munkánk a tanítóképzőben, a melynek megvitatására nagyobb szükség lenne, mint a delgozatok, az írásbeli feladatok készíttetése.

Ha végig gondolok azokon az éveken, a mikor engem tanítottak; ha tekintek a küzdelmekre, a melyeket átéltem, mióta nekem kell másokat tanítanom; ha figyelembe veszem azokat, a miket e dologra nézve tantervekben, utasításokban, vezérkönyvek-, értesítőekben s szaklapokban olvastam: arra a meggyőződésre jutok, hogy nem találok oly eljárást, a melyet megnyugvással követhetnék; nem látok oly utat, melyre mondhatnám a szállóigével: «Ez vezet legczélszerűbben Rómába!»

Szóval: szükségét látom, hogy mielőtt tantervünket végleg megállapítanák, az utasításokat megadnák: szóljunk e dologhoz! Ne érjen bennünket a vád, hogy hallgattunk akkor, a mikor legjobb alkalom volt felemelni szavunkat; hallgattunk, a mikor «hallgatni hiba».

De — mint a czikk élén megjegyzem — némi válasz is lesz e fejtegetés E. Farkas Sándor úr «Kiallítási tanulmánya»-ra; nem annyira a «szakférfiak»-ért, azok legjobban tudják ilyenmő tanulmány igazi értékét s azoknak, ha nem használ, nem is árt; sokkal inkább az ügyért, melynek árthat, s a közönségért, melyet könnyen tévedésbe ejthet ama tanulmány.

Nagyon természetes, nem követem lépésről-lépésre s nem «általános elvek» hangoztatásával foglalkozom csak, — hanem «kihámozom»

belőle, már a mennyire lehet, a mi helyes; rámutatok arra, a mi helytelen, a szerint, a mint fejtegetésembe itt-ott beillik.

Kezdem mindjárt, mielőtt a részletekbe bocsátkoznám, annak kijelentésével, hogy a dolgozatokra vonatkozó minden kérdést a legfontosabbnak tartok, egyiket sem «egész könnyű»-nek, hanem a *legnehezebbnek*. Nem ismerek nagyobb akadályokat egy tárggyal szemben sem, mint az írásbeli feladatok vezetése. Ennek bármely kérdése, mi hozzá tartozik valóban, egyformán fontos, mert ha egyben hibáztunk, az egész elrontottuk.

Töreksem e dolgot több oldalról mutatni be az írásbeli dolgozatok mennyiségére, tételeire, készíttetésére és javítására vonatkozólag.

E munkában nyilatkozik a növendéknek összes tudása, a léleknek egész fejlettsége, a megfigyeles, a belszemlélet, az emlékezés ereje, a kezelet gazdasága, a gondolkodás hatalma. Ki mondja meg, hogy mily mértékben vannak ezek meg, úgyszólván, minden egyes növendékünkben? Mennyire nehéz u. n. általános mértéket alkalmazni! Ki e dologgal sokat foglalkozott, mennyi különféleségét láthatta az öröklött tehetőségeknek, hányféleségét a fejlődésnek, vagy a fejletlenségnek?! Van, a ki tud emlékezni arra, a mit olvasott, lelkébe vési a szabályok egész sorát; de a tárgyakat megszemlélni, vagy a dolgokat egybevetni már nem képes. Van, a ki másokat megért, de maga nem képes rendszerezen előadni saját ismereteit. Egyiknek sokkal több idő kell, hogy a fejlettség bizonyos fokára eljusson, mint a másiknak. Van, a ki bizonyos fokú fejlettségre eljut, de elméleti korlátoltságánál fogva mélyebben gondolkodni, vagy tovább haladni képtelen. S ki tudná mind elszámolni, mennyi különbséget tapasztalhatunk? A mi egyiknek játék, másiknak óriási teher. Ki hiszi magáról, hogy biztosan meg tudja állapítani a korlátokat, melyeken túlmennie nem szabad, ha meg akar felelni a tanulók igazi fejlettségének, különösen, ha az egyéniség-követelte föltételek határait nem téveszti szem elől?! Mekkora körültekintésre van tehát szükség, hogy a dolgozat készíttetésének minden körülményeit kellő fontosságúnak tekintve, a mit egy tekintetben nem érhetünk el, más tekintetben pótoljuk.

Elismeri mindenki, hogy a tétel megválasztása is fontos; de állítom, hogy fontosabb «a módszer», melylyel a dolgozatot készíttetjük; hogy helyes útmutatás alapján nehezebb tételről könnyebben ír a növendék s értékesebb munkát nyújt, mintha minden útbaigazítás nélkül azt mondjuk nekik: «Írjatok mesét, példázatot stb., stb». Lesz gondjuk rá, hogy keressenek valahol, s «ki-beforgatván ruháját», bemutassák a maguké gyanánt a «szép másik»-at.

Még egy dologról meg kell emlékeznem. Nehezen tudom megérteni, miképen lehet a fogalmazást a tanítóképzőben több cél szolgálatába is szegődtetni? A mint hogy soh'se tudtam megmagyarázni, hogy mit akarnak azok voltaképen, a kik a tanítóképzői oktatást az elemi iskolai oktatás mintaképeinek kívánják. Hát a mi jó egyikben, a szemléltetés, a hol csak lehet, az nem éppen olyan a másikban? Igen alkalmas ez a megtévesztésre, azt hívén némelyek, hogy éppen olyan eledel kell a 16—18 éves ifjúnak, mint a 10—12 évesnek. A fogal-

mazásnak megvan magában a célja; nem rendelem egyik tárgy vagy más idegen cél szolgálatába sem; megfordítva: a többi tárgy áll ennek a szolgálatában. A nyelvtan, az írálytan, az írásműfajok elmélete, az olvasás kiválóan alaki, a többi tárgy főképp tárgyi, illetőleg tartalmi szempontból. Különböztessünk: ne várjuk egyes tárgyak tanításától azt, a mi a módszertannak a feladata; ne tartsuk elégnék magát a nyelv-ismeretet a fogalmazáshoz. Nem így tettünk-e, mikor — úgyszólván — a nyelv-tanítója kizárólagos teendőjének tekintettük ennek a munkának a végzetését; holott tudást és kifejezési ügyességet egymás nélkül rendszert nem, csak kivételesen találhatunk?!

Tovább megyek! Nem habozom kijelenteni, hogy ezt úgy tanítani, mint a többi tárgyat, egyáltalán nem lehet. Irányt adni, az utat megjelölni, igenis, kell: de vigyázzunk, hogy mennyire menjünk a lélek e nemű munkásságának korlátozásában.

Lássuk ezek után egyenként a kérdéseket, melyekre nézve nemcsak kíváncsi, de szükséges, hogy minél többen hozzászóljunk.

I. A dolgozatok mennyisége az egyik. Nem hiába félünk itt a túlterheltetéstől. «Ki sokat markol, keveset szorít» — eddig is a dolgozatok sokasága volt egyik oka annak, hogy nem tehetünk s nem tehetünk annyit, a mennyit jónak, szükségesnek vélünk. Kisért, a mint több jel mutatja, hogy a középiskolai eljárásra fognak bennünket. Holott a középiskola felső osztályainak elfoglaltsága egybe se hasonlítható a tanítóképző növendékeinek sokoldalú elfoglaltságával. A mi növendékeink ama studiumok nagy részén kívül, melyekkel a középiskolában foglalkoznak, végeznek kerti- és mezeti gazdasági gyakorlatokat; kötelező tantárgy a zene, ezzel kapcsolatosan zongora-, hegedű- s orgonagyakorlatok kötik le idejük jó részét; a második osztálytól kezdve ott van számukra a gyakorlóiskola, látogatási tanulmányokat, tanítási tervezeteket, bírálatokat kell készíteniök, rajzolniök, ott van még a házi ipar is, hogy a mi kevés szabad idejük lenne, az se legyen. Igaza van hát E. F. S.-nak, hogy kevesebb dolgozatot vegyünk.

E számos tennivalóhoz járul jövőre az a körülmény, hogy osztályoznunk kell jövőre az «Értesítők»-ért decemberben és márcziusban. Lelkiismereti dolog, hogy ez az osztályozás alapos, igazságos legyen. A tárgyak anyagát ennek figyelembe vételével kell beosztanunk. Okvetlen szükséges ezután nemcsak azokból a tárgyakból, melyeknek természete inkább megkívánja, hanem valamennyiből ismételnünk, a tanulót kihallgatnunk. Számoljunk az emberi gyarlóságokkal, gyengeségekkel! Elvégzi-e minden tanuló a maga téendőit időről-időre pontosan? Tegyük fel, hogy igen: akkor is több időre van szüksége a tanulónak, mikor minden tárgyból több ismeretre kell figyelmét irányítania. Különösen szüksége van a tanulónak minden idejére a mai vizsgálati rendszer mellett a tanév vége felé. Legyünk őszinték; legtöbb közülünk nem emlékezik kedvesen vissza azokra az időkre, mikor a vizsgálatok közeledtével lázas izgatottsággal forgattuk a könyveket, hogy még egyszer megolvassuk ezt is, azt is. Ne terheljük hát a növendékeket ilyenkor olynemű dologgal, a mi mellett több időt kell töltenie még a legjobb tanulónak is, ne terheljük dolgozat készítésével!

Azt hiszem, ezek mellett számot kell vetnünk a tanár elfoglaltságával is. A hogy látom a tantervjavaslatból, 18—20 tanóránál kevesebb nem, sőt több vár ránk hetenkint; a magyar nyelv és irodalom mellé jut még a történelem vagy egyéb tárgy.

Hát arra a tanárra, a ki hetenként 18—20 órát tölt csak a tanteremben; a kinek ezekre a tanórákra valamicskét kell készülni is; a kinek meg kell olvasgatni az időről-időre, néha tömegesen megjelenő s haladást jelző műveket; a kinek foglalkoznia kell ottantottan egyéb az ő hivatásával együttjáró dolgokkal, minő pl. a tanítóegyesületekben való munkásság; a kinek — tapasztalat szerint a legtöbbször — családja van, a melyért szintén kell tennie; gyermekei tanulasát figyelemmel kísérnie, sőt akárhány helyen maga kénytelen tanítani gyermekeit: mondom, a tanárra sem helyes annyi terhet rakni, hogy el ne viselhesse.

Véleményem ezek alapján az, hogy azon hónapokban (*december és márcziusban*), a melyekben általános ismétléseket tartunk, valamint az *évváró vizsgálatok hónapjában ne adjunk írásbeli dolgozatokat.*

2. Az írásbeli dolgozatok tételei, készíttetése a másik kérdés, szóval a minőség s a munka végezése.

E tekintetben a legelső az, hogy azok a tanítóképző növendékeknek valóságos képzői legyenek; legyenek igazi fogalmazási, ne pedig pusztá helyesírási s mondatszerkesztési gyakorlatok. Föl kell tennünk, hogy eljő, mihamar az az idő, a mikor egy tanítóképzőbe sem lehet bejutni annak, a ki a megfelelő tanulmányokat el nem végezte. Tegye meg minden iskola a magáét, az elemi, a polgári iskola s a gimnázium alsó osztályai, a melyekből veszi a tanítóképző a növendékeit. Hova jutunk, ha mi növendékeinket olynemű munkára fogjuk, a minőt előtanulmányaikban végeztek egész az unalomig? Nagyon téved az én felfogásom, sőt tapasztalatom szerint, a ki azt hiszi, hogy a «minta mondat»-oknak valami nagy jelentősége van a fogalmazásban! A nyelvtanítás közben is jobbnak tartom elővenni az olvasókönyvet s a nyelv egészéből kijelölni, illetőleg kijelölni a mondatok egész sorát, a mint azok egymásra való vonatkozásukban az írásmű (mondjuk: az élő szerves beszéd) egyes részeikép állnak előttünk. Kell-e hosszasan bizonyítgatnom, hogy egészen más dolog «minta-mondatok»-ra, mint kaptára egy-egy mondatot írni s más valakinek valamely tárgyra vonatkozó ismereteit, felfogását úgy fejezni ki, hogy kifejezései mint szerves részek egységes művet alkossanak.

Említettem fölebb; nem a fogalmazás áll a többi tárgy szolgáltatában, hanem a többi tárgy ezében. Föltétlenül helyes azért, a mit E. F. S. is hangsúlyoz, hogy minden tárgy köréből vegyük a tételeket. Látszik azokból, miket ő elősorolt, hogy törekedtünk erre eddig is. Azt nagyon természetesnek találom, hogy ennek csak részben tettünk eleget. Már kifejeztem előbb is, hogy ezt a munkát csak a nyelv tanítója vállaira rakták. Hát minden esetben azokkal a tárgyakkal foglalkozott legszívesebben, a melyeket tanított; s mivel sok helyen a történelmet s alkotmánytant kapcsolták a magyar nyelvhez, azért van a tételek többsége azokból a tárgyakból. Így lesz az jövőre is, ha a rendszer e

tekintetben nem változik; nyugőlődünk ezután is, mint eddig, a rendszer korlátai között!

De hát változzék meg a rendszer! S már ezért is helyes a tételket minden tárgy köréből venni, hogy akkor az írásbeli dolgozatok vezetésében részt vesz lehetőleg minden tanerő s eleget tehetünk annak, hogy a dolgozatot «át- meg átnézzük».

Véleményem, illetőleg javaslataim e tekintetben:

a) *A tanári testület a havi értekezleteken állapítsa meg időről-időre az írásbeli dolgozatok tételeit a szaktanárok által előadott ismeretekre való tekintettel.*

b) *A tételt adja fel a növendékeknek a szaktanár.*

c) *A növendék a hónap első felében készítse el u. n. inpurumban s azt a szaktanár nézze át tartalmi tekintetben*

d) *A hónap második felében írja le a tanuló a füzetbe s ezt nézze át a nyelvtanár alaki szempontból*

Ezek szerint készülneek a házi dolgozatok.

Iskolai dolgozatokat szintén kell adnunk lehetőleg minden tárgyból már a tanítóképességi vizsgálatra való tekintettel is, melynek van írásbeli része is. Ezeknek a tételeit is czélszerű együttesen megbeszélni s a körülményekhez képest intézkedni időről-időre.

Különösnek látszik tán, hogy mintegy mozgósítani akarom e tárgyról az egész testületet; de annak, a ki «a»-t mond, okvetlen kell mondani «b»-t is; s abból, hogy minden tárgy- ismeretkörből vegyük a tételeket, szükségképen következik a többi.²⁾

Akarjuk a czélt? Akarnunk kell az eszközöket is!

Ha tanári széken állapítjuk meg a tételket, minden tárgy kellő méltatásban részesül s minden tárgy anyagának sokaságából a kidolgozásra legalkalmasabb részek kerülnek ki. «Több szem többet lát, több fej többet gondol». Lesznek hát kifogástalan tételek.

A tétel megválasztása azonban csak kezdete a munka, a kidolgozás sikerének. Hogy annak helyes folytatása következze, adja fel a szaktanár. A növendék ebbeli munkájának, különösen tartalmi tekintetben, biztos irányt kell adni; gyámolítás nélkül a legtöbbre nézve elvesz az idő, melyet gyakorlat írására fordít.

Nagyon könnyen érthető, hogy a szaktanár legképesebb az irány megjelölésére az ő tárgyából vett tétel körében.

Hiú elbizottság kell ahoz, hogy azt higyük magunkról, értünk mindenhez. Az egyes tudományok nagy köre, a képzés szakszerű iránya mellett az u. n. «universal genie»-k nagyon ritkák; ha vannak, azok más kenyéren vannak. Érthet valaki valamicskét többféle dolgokhoz; de mindenesetre ahoz ért legjobban, a melylyel legtöbbet foglalkozik. A szaktanár tudja leginkább, mennyit adott a növendékeknek, tudásukat ő bírálhatja meg legigazabban; neki kell valóban ismernie, tudnia, meny-

²⁾ Nincs benne semmi különös. Tudtunkkal vannak oly képzők (pl. a budapesti II. ker. tanítónő- és nevelőnőképző), a melyekben a szaktanárok előre megállapított sorrend szerint dolgozatokat készíttetnek. De ebben a képzőben a szaktanár többnyire nemcsak tartalmi, hanem alaki szempontból is javítja és bírálja a dolgozatokat.

nyit várhat mindegyiktől; ő jelölheti meg esetleg a műveket vagy legalább művet, a melyből. — s a módot, a hogyan dolgozatához anyagot gyűjthet. Erős a meggyőződés, hogy legalább némiképp értékes dolgozatokat csak olyformán nyerhetünk, ha minden tárgyból akarunk venni tételeket. Így a növendék minden tárgyból a megszokott irányban maradva, sokkal könnyebben dolgozik, kevesebbet bajlódik a tartalommal, több gondot fordíthat az elrendezésre, a kifejezésekre, a helyes írásra, szóval az alakra. Kétségtelen: a tartalomra vonatkozó tudás hiánya, a gondolkodás általános zavartsága, gyengesége az oka igen sok esetben az alaki hibák nagy részének. «Hol nincs, ne keress!» Ki küzd a tárgygyal, kinek a tollal kell babrálnia, hogy egy-egy mondatot nagy keservesen írjon, gondolhat-e a formára? Kell-e tovább bizonyíttatni, hogy a dolgozatok készítésének terhe édes mindnyájunké; s hogy így várhatunk a növendékektől értékesebb munkálkodást; nemcsak, hanem nagyobb kedvet, érdeklődést?!

E kérdéssel nem foglalkoznám tovább, ha ama «kiállítási tanulmány»-ban erre vonatkozólag oly állításokkal nem találkoznánk, melyekkel nem érthetek egyet.

Csudám vesz különösen az ily fajta aposztrofáló kérdéseken.

«Mit kell írni: mesét, jellemrajzot, történeti elbeszélést, stb.» pl. erről a tételről: *Szép és dicső a hazáért meghalni.*

Megfoghatatlan előttem, mikor valaki «kétes értékű» tételnek nyilvánítja az ilyfélét: *Nem mind arany, a mi fénylik*, vagy «széles terjedelmű, filozófiai feladat»-ra gondol az ilyfélék láttára: «*Az öröm és az ifjúság*»

Vagy, mikor ily kifejezést olvasok: «Mi lehet a szavak rajza az íráson kívül!» — nem tudom, mit gondoljak?!

Nem szakférfiakért, — felteszem róluk, hogy tudják — a közönységért időzőm kevésse e kérdéseknél.

Hivatkozik a tantervre E. F. S. némely helyen; hát ezek leírásakor is gondolni kellett volna rá. Hivatkozik «stilisztia»-ra; egyben sem olvashatott «szórajz»-ról? Nem elég aposztrofálni, alapos megokolást várunk, ha valaki «kritikát akar írni», itélni «elevenek és holtak felett. Hozzá teszem: több oldalú megfigyelést, alkalmat tételez tel, mint a mennyit nyújthat egy-egy növendéknek nem is összes, a mint a bemutatott példákban bizonyosan tudom, hanem hézagosan látható dolgozataiból merített tanulmány.

Fő hibának a megkülönböztetés helytelenségét tartom.

De sorra veszem ama kérdések kapcsán mondanivalóimat.

Bizonyosan a harmadik osztály tételei között szerepel az a tétel: *Szép és dicső a hazáért meghalni.* Hát ebben az osztályban tanulnak a növendékek költészet- és szónoklattant. Ha már a tétel természete meg nem mondja valakinek, vagy a tanulmánya, hogy mit lehet írni, megmondja a tanterv. Nem tudom, miképp vélekednek mások; de igen szívesen gondolok vissza arra az időre, mikor tanuló koromban «szónoklattant»-nal foglalkoztunk s tanítóm u. n. chria (szónoki beszédféle) írására buzdított bennünket. Hát ezt lehet erről írni. Alig lehet szavunk arra, mikor valaki ily tételt olvasva, mesére gondol. Komoly munkával

komolyan kell foglalkozni; különben annak tesszük ki magunkat, hogy egyébként üdvös tanácsunkat sem veszik figyelembe.

A tanterv azt is mondja, hogy eleinte az érzéki világ körébe eső dolgok, tárgyak képezzék a dolgozatok tételét, majd próbálkozzanak meg a növendékek «elvontabb» tételekkel. Ez helyén is van! Már mint tanuló oldottam meg ilyfajta tételeket s mint tanár, adok ilyeneket; adok pedig akkor, a mikor már a növendék előzőleg érzéki körébe eső dolgokról értekezett, a második osztályban az év vége felé, a harmadik osztályban pedig az év első harmadában. Megvan tehát a «tervszerűség», és pedig nemcsak e tekintetben, hanem egyebekben is. Nem képelek oly tanártársat, a ki bármely tárgyra vonatkozólag adjon oly tételt, a melyre vonatkozólag ne gondolt volna arra: van-e, lehet-e akár tapasztalat, akár olvasás vagy tanulás alapján ismerete a tanulónak?! Minek hát a tanács?!

De térjünk vissza az ú. n. «elvont» tárgyú tételekhez.

Szükségét látom annak, hogy a növendéket olykor-olykor kiemeljük a mindennapi élet megszokott légköréből. Sajnálni tudom azt az egyhangúságot s a vele járó sivárságot, melyet szül az, hogy a növendéket örökösén a «pensum» korlátai közé szorítjuk.

Az írásbeli feladatokra vonatkozólag ismerek néhány munkát; ezek közül nekem leginkább tetszik Kehr ily című munkája: «Materialien zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke für Volksschulen». E munkában Kehr igen sok ilyfajta feladatot vesz; igazi gyönyörűség olvasni, a mint kijelöli a tétel körét, megállapítja a legjelentékenyebb eszméket, a melyek irányt adnak a növendék gondolkozásának. Megvallom, nem tudok, de nem is akarok abbéli véleményről lemondani, hogy Kehrt e tekintetben inkább követem, a mikor a tanterv nemcsak megengedi, de követeli is, mint hallgassak megokolás nélkül való tanácsra. Ebből, illetőleg ennyiből is megítélheti a m. t. olvasó: *Kalandozás*-e ily tételeket adni s lehet-e oka, méginkább joga ezzel a kitételrel élni barkinek az összes tanítóképzőkkel szemben?!

Ép így beszélhetünk a «szórajz»-ra vonatkozó megjegyzésről is. E. F. S. tanított «hangfestés»-ről. Hát csak annyit kellene válaszolni: *olyformán rajzol a szó, a hogy a hang fest*; van azonban e dolognak komolyabb oldala is. A növendék az I. évfolyamban már készít ismertető, egyszerű leírásokat; a II.-ban folytatja ezt, tanulva a leírás elméletét is. Tanulja, hogy van nemcsak ismertető, hanem gyönyörködtetésre szánt leírás is. Ebben azt teszi az író, illetőleg ezzel azt akarja elérni, a mit a festő a képpel: egyik ecsettel, másik tollal munkálkodik, hogy kifejezze, a mit akar; egyiknél az a szín, a mi a másiknál a szó.

Egyik tankönyv-író az ilyen leírást költőinek, másik testőinek, harmadik szórajznak nevezi. Hát arra nem kell alkalmat adni a tanulónak, hogy gyakorolja vele képzeletét, próbálgassa szárnyait s hogy változatosságot adjunk ezzel is munkájának? Azt tapasztaltam: örömmel foglalkoznak ilynemű munkával a növendékek s nem is eredménytelenül.

Nagyon-nagyon sokat meg kell addig gondolnunk, míg valamiről ítélkezni akarunk s azt, a mit mondunk, másnak követésre ajánljuk.

Itt emlékezem meg pár szóval a »polgári ügyiratok«-ra vonatkozó »tanulmány«-ról. Két osztályba sorozom ezeket, a mi készítettésöket illeti. Egyikbe sorozom azokat, a miket maga írhat mindenki; a másikba azokat, a miket jogilag képzett egyénnel tanácsos, nemcsak, hanem czelszerű is íratni. A jogi viszonyok mai állásában nehéz ma még jogilag képzett egyénnek is sok esetben eligazolni. Laikus sok kárt tehet magának is, másnak is. Úgy látom, a tantervjavaslat ezeknek ad kifejezést; abban meg senki sem kételkedhetik, hogy ügyiratról úgy beszélhessünk, hogy annak részeit, alakját ne ismertessük. Mi mást beszéljünk róla? Hogy a kiállításra küldött füzetekhez nem csatolták legtöbb helyen, részben azért történt, mert rendelet szabta meg a dolgozatok füzetének terjedelmét, főképp pedig azért, mert az ilyen formális dolgokkal léptenyomon találkozunk mindenki: azokban nem nyilatkozhatik különös tanulság.

3. A dolgozatok átnézése, u. n. javítása vagy javíttatása a harmadik s utolsó kérdés, melylyel foglalkoznunk kell.

Nagyon jól tudom, hogy erre nézve vannak a legkülönbözőbb felfogások s eljárások. Nem tudom, mennyiben sikerül csoportosítani, rendbeszedni, egyeztetni a különféle véleményeket, szóval: lehet-e határozottan kimondani, hogy *«ily eljárást alkalmazzunk s ne mást»!*

Abban mindnyájan egyetértünk, hogy a növendék fogalmazási munkásságát ellenőrizzük, lehetőleg gyümölcsözővé tegyük. Abban is egyetértünk, hogy át kell néznünk; szóval ép úgy tudomásul vennünk, mint egyéb iskolai munkáját. De mennyiben s hogyan eszközöljük az »igazítást«, javítást: nehéz kérdés. Ebben igazán bajos eltalálni a helyes utat, hogy magunkat felesleges munkával ne terheljük, a tanulót okés czél nélkül ne zaklassuk. Ebbeli eljárásunk legkönnyebben fokozhatja, de viszont legkönnyebben elveheti a növendék kedvét, szorgalmát.

A mit a latin így fejez ki: »fortiter in re, svaviter in modo«, ezt az elvet lehet e nemű munkánkban folyton szem előtt tartanunk különösen. Igyekezzünk úgy előkészíteni a dolgozat írását, hogy a tanuló minél kevesebb hibát ejthessen. Hiszem, ha úgy járunk el a tétel megállapításában s kidolgozásában, a hogy főlebb javasoltam, fele munkánk lesz a javítással, mint eddig.

Különösen hangsúlyozom azt, hogy ne vonjuk a javítás körébe azokat, a mik vagy a nyelvtan, vagy egyéb tárgy körébe tartoznak s a miket hát a javítástól elkülönítve kell taníttanunk, nem pedig vele kapcsolatban. Még egyet általában: ne követeljünk sokat, ne követeljünk tökéletes munkát abban az időben, mikor még fejletlen a lélek; tudjunk türelemmel várni, míg a gyümölcs megérke.

Mi a tanár munkája az átnézéskor? Mít kívánjunk a tanulótól az átnézés után.

A tanár munkája a hibák megjelölése.

Talán nem lesz felesleges s nem lesz unalmas, ha a hibák megjelölésére vonatkozólag szem előtt tartandó dolgokat csoportosítva elsorolom. Lehet, más többet vagy kevesebbet, vagy helyesebb csoportosítást alkalmaz, illetőleg vesz figyelembe s előadva, okulunk belőle.

Szó, mondat, kifejezésmód, szerkezet, tartalom jönnek figyelembe.

Szónál:

a) magán- és mássalhangzók írása (ékezés, kettős és kétjegyű mássalhangzók írása);

b) a képzés és ragozás következtében előálló hangzóváltozásoknak figyelemre méltatása ellen látunk legtöbb hibát.

A mondatoknál:

a) Egymással vonatkozásba nem hozható gondolatokat fejeznek ki egy mondatban.

b) Helytelenül ítélik meg az egymással vonatkozásban levő gondolatok viszonyát, ennél fogva hibás a mondatok viszonyítása; mellérendelő mondatot írnak ott, ahol helyesebb az alárendelés s viszont.

c) Túlságos hosszú mondatokat szerkesztenek, holott czélszerűbb a tagolás.

d) Megtörténik, különösen az alánnyal, hogy a főmondatba helyezik, holott jobb lenne mellékmondatlalt fejezni ki.

e) A mellékmondat elhelyezése nem megfelelő; nem találják el, hogy mely esetben czélszerű elő-, utó-, vagy közbehelyezett mondatlalt tenni.

f) Vétenek a szók rendje ellen.

g) Helytelen a szók viszonyítása.

h) Fordulnak elő egyezési hibák is

i) Mindezekhez járulnak a központosási jelek.

A kifejezésmód (írály) tekintetében a szokott írályi sajátságok: a szabátosság, magyarosság, változatosság s arány igénylik figyelmünket. Többet vagy kevesebbet, sőt sokszor mást fejeznek ki, mint a mit mondanlalt akarnak; gyakori az idegen szólásmód; a fogalmak, különösen a rokon fogalmak kifejezésére nem találják meg a megfelelő szavakat; nem ügyelnek a mondatok méreteire.

A szerkezetre vonatkozólag: a főrészek (bevezetés, tárgyalás, befejezés) aránya, a gondolatok természetes rendje, egybekapcsolása jöhetnek tekintetbe.

A mi a tartalmat illeti:

a) Szükséges e, s ha igen: tartalomhoz illő-e a bevezetés?

b) Kiemelte-e a tárgyalás a tételre vonatkozó ismereteket jelentőségökre való tekintettel; nem maradtak-e el jelentékeny dolgok?

c) Részesült-e kellő méltatásban minden dolog; van-e benne tartalmi arány?

d) Megfelel-e a befejezés a dolgozat tartalmi jellegének, irányának?

A hibák megjelölésének módjára vonatkozólag keveset olvashattam szakkönyvek, értesítők vagy a szaklapok ilyfajta értekezéseiben. Egyre, a budapesti felsőbb leányiskola egyik értesítőjére, emlékezem, a melyben láttam néhány jelet a szókban, mondatokban, a tartalmi összefüggésben mutatkozó hibák jelölésére. Helyesnek tartom azt, de nem eléggé kimerítőnek. A színes vonalakat a szók alatt s a szók végén elégnék tartom a szók helyesírását s a központosási jelek használatát illető hibák megjelölésére, de az oldal-szálon egyéb hibák megjelölésére nem; a vonalat annyiféle alakban bajos változtatni, a mennyi hibát megjelölni szükségesnek tartok. Mesterkeltsegtől óvakodjunk, tegyük a

lehető egyszerűvé, világossá a dolgot! Miért ne használhatnók rövidített írással magukat a szókat, melyek kétséget kizárólag utalnak a hibára s a gyengébbet is támogatják? Eddig odaírtam magát a szót, de ez nagyon sok időt kíván. Írjuk rövidítve; nem kerül sokkal többbe, mint a vonalok írása; s nem kell a tanulónak még ezt is különösen tanulni.

Példa villágosít: mikép gondolom?

Ha a gondolatok nem illenek egy mondatba, nincsenek t. i. egymással vonatkozásban; a mondat első betűje elé s alá írom ezt a jegyet **_____**, az oldal-szélen pedig írok két betűt: *Gv.* — Ha a gondolatok viszonyat nem ítélte meg helyesen a növendék, az oldalszálen írok: *Mv.* t (mondat-viszony, az előbbi: gondolat-vonatkozás), ilyformán jelezhetünk minden mondat szerkesztési hibát. Ha a kifejezőmódban van a hiba, a mondattal szemben huzzunk az oldal-szélen egy függőleges vonalat s írjuk elé rövidítve szintén a szót; pl. vét a szabatoság ellen, írjunk: *Szb.*-t. Nem nehéz megállapítani ilyformán valamennyi hibára vonatkozólag a jelzést.

A tartalmi hibákra nézve szolgáljon utmutatóul, illetőleg tanulságul az osztályzat, érdemjegy a dolgozat végén. Hogy erre nézve tájékozhasssak magukat, javítaskor olvasgassunk fel a a tanórán egy jobb, egy közepes, s ha az idő engedi, egy kevésbé értékes dolgozatot s mutassunk rá a fogatkozásokról különösen tartalmi tekintetben.

Tovább mehetnek, de — mert ide tartozik — e helyen meg kell emlékeznem E. F. S. tanulmányának arról a részeről, a melyben a javításról mond kritikát. Ezzel kapcsolatosan módomban lesz még azokat is némileg kiegészítenem, miket eddig mondtam a hibák jelölésére nézve.

Van öt rendszer eddig a javításban a tanulmány szerint. Ezt egy-egy növendéknek dolgozataiból állapította meg buzgó kollegánk. Egyik hogy a tanár nem javít; a másik, hogy maga javít; a harmadik, hogy egyszerűen kiíratja a tanár a helytelenül írottakat helyesen; a negyedik, hogy a «hibát szégyen padra» ültetik s azután melléírják helyesen, azaz kijavítva; ötödik, hogy a szabályt is kiíratják az igazítás után, a mely ellen vétség történt.

Nem nehéz eltalálnunk: melyik helyes? Nem érthetek egészen egyet azonban E. F. S. collégával.

Nem tarthatom alaposnak sem a tanulmánynak ezt a részét egészen. Van t. i. a hibák megjelölésének egy, e kérdés megvilágítására elhatározó oldala.

Van t. i. olyan növendék, a ki kevés hibát ejt, hát azt jutalmazzuk azzal, hogy kiigazítjuk. Van olyan, a kié meg javíthatatlan, úgy, hogy nincs értelme annak, hogy elejétől végig jelöljessük a hibát, hát az ilyet nem javítjuk. Fölteszem: volt a dolgozatok között olyan, a melyik az első kategóriába tartozik. Még azt is megengedem, hogy a legjobb dolgozatban is megtörténik, hogy egy-egy hiba «elrejtőzik», kivált, ha már hosszabb ideig foglalkozunk az átnézéssel; de azért, azt hiszem, egy-egy (ha még olyan jelentékeny) írási hibanak láthatatlan maradása miatt «nem dől össze a világ». — Semmiképen nem gondolom, hogy «szemtelenkedik», akár a jobb, akár a hanyagabb, vagy

kevesebbé képesebb dolgozatában lássam. Allítom, hogy E. F. S. kollegánk se jó ki a sodrából az ilyenek láttára, ha Isten kegyelméből megél s megér «3—4 évötödös pótlék»-ot s talán nem is csonka-bonkán, mint közülünk a legtöbb, hanem 200—200 frttal.

Még az «itatós»-okhoz s egyéb megjegyzésekhez is van pár szavam. A gúnyt egyáltalán nem érdemli meg; nem, már csak azért sem, mert különben, a mint collegánk helyesen jegyzi meg, «fegyelmi kérdés»-t kellene belőle csinálni. Mire vezet az, hogy minden apró-cseprő dologból «fegyelmi» eljárás következik? Vagy ez a megjegyzés: «Szebben írjon», vagy «önnek szebben kellene írni» — hát elkél olyan növendék dolgozatánál, a ki egyébként nem esik kifogás alá. Tapasztalattal állok elő. Magam is írtam ezt egyik oly növendékünk dolgozata alá, a ki alig menve ki az intézetből, ép most résztvett a «Néptanítók Lapjának a népiskolai tanterv módosítására vonatkozó vitájában s nem avatatlan, járatlan tollal. A dolgozatok végén írtam magam is, írok most is. Mi haszna van? Hát én nem láttam valami különös eredményét s azt ajánlom, hogy jövőre ne írjunk mást, mint az érdemjegyet. Ne tartsunk tőle: annak jó eredménye lesz. Mindenesetre több, ha akár azt írjuk alá: «a nagy Kossuthból kis Kossuth lett», akár ilyfajtaakat: «elhányt-vetett dolgozat, kúszált mondatokkal»; bár ez utóbbi-féle megjegyzést annyiban jobbnak tartom, hogy legalább közvetlen jellemzi a munkát.

Osztályozzuk hát a növendéknek minden dolgozatát; hanem ne úgy «dobjuk ki» azt az érdemjegyet. Tudja a növendék: miért nyerte s elégtse ki igazságérzetét! Ennek lesz haszna: hisz hányat — nem birván egy kevésse magasabban emelkedni — jóformán a rossz érdemjegytől való félelem kényszerít annyira-mennyire a munkára!

Mit kívánjunk hát a dolgozat atnézése után a növendéktől?

A szók- s mondatok írásánál, valamint az irály tekintetében elkövetett hibákat javítva írja le. Ne kívánjuk azonban se azt, hogy még egyszer írja le hibásan, se azt, hogy e mellett még a szabályt is lemásolja. Lélekteni megokolást találunk erre vonatkozólag E. F. S. cikkében; de — megvallom — nem fogadható el az a megokolás. Igaza van, a mit előbb állít, hogy «szégyen kánpad» — az; megszégyeníteni valakit még erkölcsi hibáért vagy fogyatkozásért is nagyon, nagyon óvatosan szabad: hát a figyelem gyengeségeért, vagy valaminek nem tudásaért, sok esetben a tehetség hiányaért megengedhető-e?

Úgy vagyok meggyőződve, hogy eleget tesz a tanuló teljesen, ha a hibás szót, mondatot megbírálgatva, javítva újra írja. Nem tehetem fel, hogy «gépiesen odavetve» tudjon valaki javítani. Gondolkoznia kell a jel láttára, mi lehet, azaz mi a hiba, ez a legtermészetesebb. Sokkal jobb, ha azt az időt is, a mit a leírásra pazarolna, gondolkodásra fordítja. De az is megtörténik vele, hogy a mi hibát csak véletlenül követett el, azt most parancs-szóra (a jel parancsol) kell elkövetni. Még az is megtörténik — kivált, ha felteszszük, hogy nem gondolkozik, csak gépiesen teszi dolgát, — hogy a «szégyen kánpadjá»-ra helyesen írja a szót; hát akkor írja meg újra helytelenül, azután még harmadszor azaz negyedszer helyesen: ez nem emberi munka!

Legajánlatosabbnak tartom tehát, bár ezt tudjuk elérni, hogy a hibás szót vagy mondatot javítva írják le egyszerűen; nem kell se a «szégyen kinpad»-ja, se a szabály iratása!

Hol történjék a javítás? Az iskolában, a tanórán vagy tanórán kívül? Részben itt, részben ott.

Mint előbb megjegyeztem. főképp a tartalomra helyezem az iskolai munka súlyát a javításkor; ez nehezebb, erősebb gondolkozást kíván, ebben jobban van gyámolításra szüksége a tanulónak. A növendékek nemcsak egymás dolgoztatának meghallgatása, hanem a tanárnak arra vonatkozó óvatos méltatásából is okulhatnak. Miért irtam: óvatos? Nagyon meg kell gondolnunk ebbeli munkánkat! Ne használjuk se a «guny, se az elmesség» fegyvereit! Sokszor megtörténhetik — mert hát ki láthat a szívekbe és a vesékbe — hogy oly érzékenyen sértjük meg egyiket vagy másikat, hogy soha el nem múló nyomot hagy a lélekben. Még a füzetben sem helyes, hát nyilvánosan, a megszégyenítés?!

Már ezért sem helyeslem, de a dolog természetéből folyólag mellőzendőnek tartom az alaki hibák szertelen tárgyalását a tanórán. Van annak a tanórának igen sok más, fontos tárgya. A növendék javítsa az alaki hibákat maga, ha a tanár megjelölte. Mennyiben válik hasznára, mikép fordította ismeretei gyarapítására, megtudjuk a következő dolgozatokból, megismerhetjük feleleteiből. Ha azt látjuk, hogy szükség van ismételésre, felvilágosításra, tegyük a tantárgygyal kapcsolatosan, a melyből kell merítenie magát az alkalmazott ismeretet. Nem tartom helyesnek arra kényszeríteni a növendékek többségét, hogy egy-egy hanyagabb, vagy tehetségtelen társuknak gyenge, gyarló dolgozatán évelődjenek; a fogyatkozásokat, hibákat a hibáknak untalan és unott tárgyalgatásával s mutogatásával javítsuk. Hat nem helyesebb az az eljárás, hogy lehető tökéletes példát nyujtsunk növendékeinknek? Van olvasókönyveinkben száz meg száz eltargyalható pl. a mondatszerkesztésre, a kifejezésmódokra; vegyük elő azokat, tanítsunk azok alapján.

Tán hosszára is nyúlt ez utolsó kérdésnél való időzésem; de szükségesnek tartottam elmondani azokat, miket leírtam. Lehet, hosszú időre eldől a kérdés, miket kell tennünk a tanítóképzőben e tárgyra vonatkozólag; jó tehát, ha minél czélszerűbb eljárást tudnak elénk szabni azok, a kik erre hivatvák; s azt hiszem, hogy a dolog több oldalú megvitatása csak üdvös lehet az irány megjelölésére, melyben haladnunk kell; hiszem, hogy kárba nem vesz a fáradság, melylyel leírtam, s a melylyel kartársaim elolvasták.

Csurgó.

Horváth József.

A tanítóképzők felügyelete.¹⁾

A tanítóképzők felügyeletének kérdése a Magyar Tanítóképző hasábjain már többször került szónyegre; a mult évben megtartott II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus tanítóképző-intézeti szakosztálya is tárgyalta ezen igen fontos ügyet. Az előadóknak a lényeges pontokban

¹⁾ Előadta szerző egyesületünk választmányának május 17-én tartott ülésén.

megegyező nézeteivel és javaslataival szemben a szakosztály tagjai többségének álláspontja ez alkalommal azonban annyira eltérő volt és oly nagy elvi ellentétek merültek fel a vita folyamán, hogy a szakosztály akkor érdemleges határozatot nem hozhatott, hanem az ügyet a napirendről levéve, az egyesület választmányához utalta további megvitatás, előkészítés és az egyesületi közgyűlés elé való terjesztés végett. Azóta e kérdés még egyszer újból a választmány elé került Nagy Lászlónak, az egyesületi közlöny szerkesztőjének a M. Tanítóképző idei januári számában is közölt és a tanítóképzésről szóló törvény módosítása ügyében készített javaslataiban.

Ezen előzmények után az ügynek a t. választmány elé való terjesztésével csekélységem bízott meg. Megvallom, hogy tapasztalataim hiányosságánál fogva és tekintettel azon éles elvi ellentétekre, melyek e kérdésre nézve az illetékes tényezők között fennállanak, aggodalommal vállalkoztam a kérdés tárgyalására; félve attól, hogy a javaslatok számát ismét egygyel fogom szaporítani. De masfelől megkönnyítette munkámat az a körülmény, hogy a fent jelzett munkálatokban mindazon elvek le vannak fektetve és kellő méltatásban részesültek, a melyekre a tanítóképzők megfelelő felügyelete alapítható. Úgy, hogy nekem e tételtől egészen új javaslatokkal nem kellett és nem is volt szabad előallanom, hanem csak a már meglévő alapon fejtenem ki a munkát. S erős a meggyőződésem, hogy a felügyelet kérdése a már kifejtett elvek alapján a tanítóképzők fejlődésének javára és a tanítóképzés színvonalának emelésére megoldható.

A tanfelügyelet reformjával az illetékes körök ujabban sokat foglalkoztak Mindnyájan emlékezhetünk amaz éles vitákra, melyek e kérdés körül a «Paed. Társaság» gyűlésén lefolytak. Láttuk, hogy a tanfelügyelői körök vezetői is mennyire eltérők a tanfelügyelet reformját illetőleg.

A népiskolai tanfelügyelet fejlesztésére nézve dr. Wlassics Gyula vallás- és közokt. miniszter úr, mint azt a f. évi költségvetés tárgyalásakor kifejezte, be akarja hozni a *tanfelügyelői szakvizsgálatot*. A szakvizsgálat behozatalának szükségességét fejtegette Halász Ferencz tanfelügyelő is a Paed. Társaságban felolvasott értekezésében és a Népt. Lapja idei 18. és 19. számaiban megjelent cikkeiben is, a melyekben kimutatta, hogy a népiskolai hatóságokról szóló törvény (1876: XXVIII. t. cz.) mikben állapítja meg a tanfelügyelő ismeretes feladatát és teendőit s hogy ennél fogva a tanfelügyelői pályán való működésre adott viszonyaink között egészen különleges szakképzettség kívántatik.

Ezen fent érintett cikkekből, valamint a dr. Neményi I. tanfelügyelő ide vonatkozó értekezéséből is az tűnik ki, hogy tanfelügyelői körökben az államkormányzati és kulturpolitikai szempontból annyira fontos tanfelügyelői állást emelni óhajtják a szakképzettség fokozásával és az ebből folyó szakvizsgálatnak behozatalával, valamint a tanfelügyelői hatáskör kibővítésével, az executiv hatalom megadásával. Arról azonban e körökben semmit sem akarnak tudni, hogy a tanfelügyelet a különböző iskolafajok szerint tagoltassék, sőt ellenkezőleg egyik értekező még a középiskolai felügyelettel is kapcsolatba kívánja hozni a népiskolai tanfelügyeletet.

A tanfelügyelet tagolhatatlanságára és megoszthatatlanságára nézve a fent érintett viták folyamán elhangzott nézetekkel és mintegy kidomborodó elvekkkel nem érthetek egyet, sőt azt hiszem, sokan vannak kártársaim közül mások is, kik a mai, sőt még a szakvizsgálattal tökéletesítendő felügyeletet is a maga tagolatlanságában a tanítóképzőkre nézve tovább fentartani nem kívánják. Ezzel a kérdéssel épen a felmerült nézetekre, sőt a kongresszuson elhangzott hasonló természetű véleményekre való tekintetből is legyen szabad bővebben foglalkoznom.

A tanfelügyelet széttagolatlanságának pártolói azzal érvelnek, hogy csak az egységes szellemű tanfelügyelet vezet célhoz, ezért az adott viszonyok egységes megismerése, a kormányzás egyöntetűsége nem engedhetik meg, hogy valamely egységes tanterület, pl. megye, több tanfelügyelőre bízassék, mert a felügyeletnek széttagolása veszélyeztetné a népoktatás egységes vezetését és szellemét, a mi pedig elsőrendű állami érdek, mert hazánkban a népoktatásügy nem pusztán közművelődési kérdés, hanem politikai, állami szempontból is rendkívül nagy fontosságú. Erre az egységes felügyeletre pedig szerintök legalkalmasabb a tankerületi tanfelügyelet, mely kiterjed az összes népoktatási intézetekre. Azt mondják továbbba, hogy a tanfelügyelő a főkapocs a tanítóképző és a népiskolák között; ő ismeri a hatáskörébe tartozó iskolák szükségleteit, ő látja, hogy milyen mértékben szolgálja a képző azokat a szükségleteket; csak ő képes megítélni azt, hogy milyen irányt kell követnie a képzőnek működésében, hogy valóban megfeleljen az életnek.

Lássuk ez ellenvetéseket rendre.

A tanfelügyelet oszthatatlanságát a tankerületek kormányzásának egyöntetűsége szempontjából védelmezők nem gondolják meg, hogy tulajdonképen az oktatás és nevelés egyöntetűsége s a kormányzás egyformasága ma sincs meg egy-egy vármegye valamennyi tanintézetére nézve. Hiszen külön külön szakfelügyelet alatt állanak a középiskolák, a felső kereskedelmi iskolák, s részben a felsőbb leányiskolák is, s ez a körülmény a tapasztalatok megdönthetetlen igazsága szerint csak hasznára van a nevezett iskolák tanulmányi ügyeinek. Csak így válhatott ez iskolákra nézve a felügyelet ellenőrző és irányzó *valódi szakfelügyeletté*, melynek hatása az illető iskolák egyöntetű, összhangozó működésében egyaránt nyilvánul. Különben a felsőbb leány- és kereskedelmi iskolák felügyeletének a megyei tanfelügyelők hatásköréből való kivétele miatt csak könnyebbült a tanfelügyelők munkája egy olyan munkakörrel, a melynek betöltésére a legtöbb esetben elegendő szakképzettségük nem is volt, a szükséges idővel pedig, egyéb bokros elfoglaltságuk miatt, épen nem rendelkeznek. De másfelől megdönthetetlen igazság az, hogy valamely szakmának felügyelője nem lehet más, mint az, ki azt a szakmát érti, ki annak a szakmának munkása. Annak, ki valamely intézmény működésének ellenőrzésére és irányítására van hivatva, legalább is azon intézmény munkásai szellemi látókörének megfelelő színvonalon kell állania.

A mi pedig a tanfelügyelőknek a tanítóképzők és a népiskolák között lévő összekapcsoló szerepét illeti, azt hiszem, ez sem veendő olyan

pótolhatatlan munkásságnak, a mely más módon, például a megfelelő számú szakfelügyelők kinevezése, az *utasításokkal ellátott tanterv*, a tanítóképző-intézeti épületek kellékeiről szóló utasítások, a taneszközökkel való felszerelésre vonatkozó normal-jegyzékek kiadása s ezek alapján a tanítóképzés tökéletesítése s különösen a tanítóképesítésnek a lefolyt kongresszuson is hathatósan követelt egységesítése és *államosítása útján* sokkal célszerűbben, mint a mai megyei tanfelügyelettel, megoldható nem volna.

Ha tekintetbe vesszük továbbá, hogy a most alkalmazott 67 tanfelügyelő között Halász F. tanfelügyelő összeállítása szerint doktori diplomás 14, okleveles ügyvéd 1, okleveles tanár 5, jogvégzett 17, végzett theologus 8, okleveles polg. iskolai tanár 2, okleveles tanító és jogi készülségű 1, okleveles tanító 13, diplomával nem bíró 6 van, úgy könnyű belátni, hogy a mai különböző készülségű tanfelügyelői személyzettel az egységes felügyeletet még a népiskolákban sem lehet elérni. A mai tanfelügyelők közül pedig csak nagyon kevesen képesek a tanítóképzőkben tudományos, pedagógiai és didaktikai felügyeletet gyakorolni. A legtöbben vagy más irányú, vagy alsóbb fokú képzettségüknel fogva a tanítóképzés irányítására, a tanárok és tanulók munkásságának megítélésére kellő pedagógiai és tudományos képzettséggel nem bírnak. Igazuk van azoknak, kik azt állítják, hogy ha valamely képző nem szakértő tanfelügyelő hatásköre alá kerül, akkor esetleg rosszabb dolga lehet, mint a mostani laikus elemekből álló igazgató-tanácscsal, a melyről pedig tudvalévő dolog, hogy a törvény által reá ruházott jogokkal élni nem, legfeljebb visszaélni tud. Mert a laikus felügyelő közegek az alájok rendelt intézményekkel szemben igen gyakran csak jogaikat akarják érvényesíteni, s így rendesen helytelen irányba tévednek.

Az intéző körök éppen azért hangoztatják a tanfelügyelői szakvizsgát szükségességét, mert kénytelenek belátni, hogy a mai tanfelügyelői kar nagy többsége a tanfelügyelői fontos feladat gyakorlásához megfelelő kvalifikációval nem bír. Az egyszerű tanítóképzői pedagógiai szakképzettség még a népiskolai szakszerű felügyelet gyakorlására sem elég s ezt a tanítói körökben is belátták, ezért kívánta a szakvizsgát létesítését a magyarországi néptanítók negyedik egyetemes gyűlése is. A tanítóóság köréből ma már gyakran neveznek tanfelügyelőket, segéd-tanfelügyelőket és tollnokokat s a mai rendszer szerint a lépcsőzetes előléptetés elvénél fogva a jövőben az utóbbiakból lesznek a tanfelügyelők; ez a körülmény a mennyire öröndetes lehet a népiskolai tanítóóságra és a népiskolai tanfelügyeletre nézve, ép annyira nem felel meg a tanítóképző tanárok jogos óhajainak.²⁾

En a tanítóképzőkben is csak a *szakszerű felügyeletet ismerem el egyedül jogosultnak és megfelelőnek* s ezt oly módon tartom kivihetőnek,

²⁾ Az elmondottakkal, a melyekhez hasonló nézetek különben már sok helyen elhangzottak, nem akartam a mai tanfelügyelői kar képzettségét és működésének fontosságát kisebbíteni; nagymértű elfoglaltságuk és a kellő hatáskör s különösen a végrehajtó hatalom hiányával igen fontos munkát végeznek és végeztek ők eddig is. Főleg nekik köszönhető, hogy a népoktatási törvény annyira-mennyire végre van hajtva.

hogy a kiválóbb tudományos és pedagógiai képzettségű tanítóképző tanárok és igazgatók s esetleg népiskolai tanfelügyelők közül az összes tanító-, tanítónő- és kisedővőképzők részére hét szakfelügyelő nevezetné ki, és pedig *kettő a pedagógiai, kettő a nyelv-történettudományi, kettő a mennyiség-természettudományi és egy a művészeti tárgyakra.* Ezek mint általános tanulmányi tanfelügyelők, ellenőrző s pedagógiai és didaktikai felügyeletet gyakorolnának a képzőkön és pedig nem a kerületi rendszer alapján, hanem az iskolai év folyamán, különböző időkben valamennyi tanítóképzőt külön-külön meglátogatnák legalább egyszer, vagy a körülmények szerint többször is, értekezleteket tartanának a képző-tanárokkal, a mikor intézkednének és a szükséges utasításokat is megadhatnák. Ezen szakfelügyelők kölcsönös megállapodás és kitűzött irányelvek szerint végeznék a képzőintézetek ellenőrző, tudományos és pedagógiai felügyeletét. Tapasztalataik eredményeit közös tanácskozások útján megállapodásokba és jelentésekbe foglalva előterjesztenék a ministerium tanítóképzési szakosztályának, mely mint felsőfokú felügyeletet gyakorló hatóság az előterjesztések alapján intézkednék és rendelkeznek. Minthogy pedig a tankerületi népiskolai tanfelügyelők is terjesztenek fel jelentéseket a minisztériumhoz, a tanítók képzettségét illető érdemleges észrevételek és tapasztalatok a képzőintézeti szakfelügyelőknek adatnának ki, kik azokat aztán felügyelői tisztok gyakorlása közben a tanítóképzők megvizsgálása alkalmával felhasználhatnák és előterjesztéseikbe belefoglalhatnák.

Ily módon a tanítóképzés és a tanítóknak az életben való működése között annyira kívánatosnak jelzett kapcsolat, a mely ma több oknál fogva amúgy is nagyon laza és tökéletlen, tökéletesíttetnék, mert így nemcsak azon tankerület felügyelőjének tapasztalatai, kinek hatásköre alá valamely képző esetleg tartozik, hanem valamennyi népiskolai tanfelügyelő idevonatkozó tapasztalatai fel volnának használhatók a tanítóképzés irányítására. Különben e tekintetben a tanítóképző tanárok közvetlen tapasztalatai még értékesebbek volnának, ha a mint Nagy László is javasolja, a tanítóképző-intézeti tanárok és tanítónők intézetük környékén iskolalátogatókul alkalmaztatnának és a tanév folyamán, habár rövid időre is, iskolalátogatásokat végeznének.

Azt hiszem, szükségtelen bővebben bizonyítgatni, hogy a tanfelügyeletnek épen a felső fokú, a minisztérium illető szakosztályának kormányzó és intézkedő működésében kell annyira egységesnek és egyöntetűnek lenni, a mennyire a különböző iskolafajok speciális és közös céljai megengedik és megkívánják, de az alsófokú felügyeletben ez az egység nem feltétlenül kívánatos, és nem is vihető keresztül. Hiszen a jelenlegi népoktatási tanfelügyelet minden inkább, csak nem egységes; a tanfelügyelők fentebb érintett különböző képességeinél fogva egységes szellemű nem is lehet, a mértéke és intenzivitása is nagyon különböző, sőt állandóság sincs benne, mivel annyira az illető tanfelügyelő egyéniségétől függ, hogy az egyén változásával a felügyeletben is lényeges változások állhatnak be.

Ha már a népiskolai felügyeletre nézve sem érhető el a mai rendszer mellett az egységes szellemű felügyelet, annál kevésbé alkalmas

a mai rendszer a tanítóképzők összhangzatos működésének vezetésére. Itt csak a beható és többoldalú szakfelügyelet, a tanterv és összhangzatos utasítások kiadása, a tanítóképesítésnek állami bizottságok által való megtartása és egységesítése vezethetnek célhoz. Ha még tekintetbe vesszük azt is, hogy a tanári szolgálatnál a tanítói és nevelői eljárásban nyilvánuló függetlenség és önállóság miatt a felelősség sokkal nagyobb s így a felügyelet is nehezebb, mint más közszolgálati ágakban, a hol az egyes tényezők alárendeltsége, egymásra utaltsága és függősége miatt a felelősség az egyes tényezőknél arányosan oszlik meg s a hol a kellően körvonalozott és mintegy paragrafusokon alapuló eljárásoknál s a működési eredmény konkrétabb nyilvánulásánál fogva a felügyelet is könnyebb; ha továbbá azt várjuk a tanítóképzők felügyeletétől, hogy az kísérje figyelemmel a tanítóképzők tanárainak tudományos törekvését, sarkalja úgy a tanárok, mint az igazgatók működését; emelje a tanárok önértékelését; hogy befolyást gyakoroljon a tanítóképző oktatás színvonalának fokozására, a nemsokára kiadandó utasítások összhangzatos végrehajtására: ekkor kénytelenek vagyunk arra a következtetésre jutni, hogy ilyen irányú és értékű felügyeletre a mai rendszer sem elegendő erővel, sem idővel nem rendelkezik.

Erre a körülményre a törvény is gondolt különben, a mennyiben ott ki van fejezve, hogy a tanfelügyelőt egyik fontos működésében, a képzők igazgatótanácsában való elnöklésben a vallás- és közoktatási miniszter mással is helyettesítheti. A mai felügyelet hiányának pótlására szolgál az az újabb miniszteri intézkedés is, hogy a képzők belső életének, tanulmányi munkájának behatóbb és szakszerű megvizsgálására az országos közoktatási tanács egyes tagjai küldettek ki s ismeretes, hogy ezen látogatások sok olyan elrejtett bajait tarták fel a képzőknek, melyeken sürgősen kellett segíteni. Az országos közoktatási tanácsnak a képzők ügyeivel való szakszerű foglalkozása eredményezte a vidéki tanítóképzők részére az általános tanulmányi felügyelői állás szervezését is, a mi azonban szerény véleményem szerint, csak az első lépés a felügyeleti rendszer tökéletesítése felé.

A miniszteri biztosi intézményre nézve, értve az orsz. közoktatási tanács kebeléből ilyen minőségben kiküldött tanácstagokat, osztom én is azon felmerült észrevételeket, hogy ez nem elégséges a tanítóképzés fejlesztésére, mert az ilyen biztosoknak is megvan a maguk működési köre, mely akadályozza az illetőket a látogatás idejének helyes megválasztásában. Másik baj pedig az, hogy a biztos kifogásainak, utbagazításainak érvényesüléséről, az esetleg évek során elmaradó újabb látogatás miatt nem szerezhet a tanács és ennek révén a minisztérium tudomást, vagy a mennyiben az újabb látogatásra más biztos küldetik ki, annak esetleges ellentétes nézetei és utasításai éppen azt kifogásolhatják, a mit az előző biztos életbeléptetni kívánt. Szóval a biztosok váltakozása a felügyeletben való folytonosságot, állandóságot és egységet, melyek a felügyeletnek a tudományos színvonal mellett legfontosabb követelményei, veszélyeztetik. De gyengéje e felügyeleti rendszernek az is, hogy a kiküldött biztos *felelősségre nem vonható és rendelkezési joggal nem bírván*, utasításainak végrehajtását csak a minisztériumnál sürget-

heti, s ha azok végrehajtása esetleg elmarad, a biztosi intézmény tekintélye a tanítóképző tanárok előtt nagyon lesüllyed.

A mostani igazgató-tanácsról bővebben nem kívánok szólani, azt mindenki tudja, hogy e laikus testületet a törvény oly jogok gyakorlásával bízta meg, a melyekkel ritka esetben tudott élni. A képzők erkölcsi, szellemi és anyagi ügyeire e testület nem képes felügyelni, de nincs is az ő helyi felügyelésére semmi szükség, mert az erkölcsi és szellemi felügyelet gyakorlása helyesen csak a szakfelügyelőkre bízandó; az anyagi felügyeletet, az adminisztrációt a tanári testület és az igazgató végezzék; utóbbi a folyó ügyek vitelére és számadásainak ellenőrzésére nézve közvetlen összeköttetésben állhatna a miniszteriummal. Elvégre a tanítóképzők tanári karának önérzete megköveteli, hogy egy olyan heterogén elemekből összealkotott, laikus testület hatásköre alól, mint a milyen az igazgatótanács, a képzők felszabaduljanak. A tanítóképzők az életben ma már annyira meg vannak erősödve, hogy ilyen helyi támogatása, mely ha jogait cselekvőleg óhajtja gyakorolni és a képzők tanítási ügyeiben is akarja buzgóságát érvényesíteni, mint azt már többen kifejtettek (M. Tanítóképző VIII. évf. 253. és 436. l. s X. évf. 82. l.) «többsnyire ízetlen jelenetekre szolgáltatnak alkalmat, nem egyszer rontva a tanárok és az ifjú intézet tekintélyét úgy künn a társadalomban, mint benn a tanulók előtt». Ismeretes, hogy e testület összes működése rendeleteken alapuló volt, passzív jelleggel; akkor töltötte be tisztét leghelyesebben, a mikor egyszerűen tudomásul vette a tanári kar határozatait, a mit pedig azok ellenére tett, az az intézetre igen sokszor káros volt.

Minthogy tehát az igazgató-tanácsi intézmény a célnak megfelelően még csak nem is tökéletesíthető, de a szakszerű felügyelet mellett teljesen felesleges is; a tanfelügyelőségek megjavít. sa a képzők igényeihez mérten egyelőre nem remélhető, de a tökéletesített tanfelügyelet is eléggé lefoglalja a maga számára a népiskola: nem marad más hátra mint a legradikálisabb, de egyúttal a leghelyesebb megoldási mód; a fentebb kifejtett *külön szakszerű felügyelői állások szervezése*. (M. Tanítóképző VIII. évf. 439).

A fentebb vizolt szakfelügyelet nem teszi feleslegessé, sőt e felügyelet mellett még lényegesebb az a házi felügyelet, melyet a képző igazgatója a tanári karral egyetemlegesen gyakorol. Igaza van egyesületünk tisztelt alelnökének, dr. Kovács Jánosnak, abban, hogy a tanítóképzőkben a felügyelet az elkerülhetetlenül szükséges mértékre szorítható le, mert a tanítóképzés színvonalának emelkedése, a tanítóképző tanári munkakör helyes betöltése, első sorban és főképp a feladatok tudatával bíró és képzett tanári kartól függ. Első kellék tehát, hogy megbízható tanári kar legyen; továbbá, hogy az igazgató minden tekintetben feladata magaslatán álljon, mert csak így lehet a tanári kar vezetője, ellenőrzője és képviselője.

Az állami tanítóképzők igazgatásáról szóló szabályrendelet igen fontos köteleességekkel és jogokkal ruházta fel a tanítóképző igazgatójat: ő az intézet erkölcsi és szellemi összes ügyeinek vezetője és őre s ezek iránt felelős. Felügyel a tanárok működésére, kik az igazgató

törvényes rendeleteit és útmutatásait kötelesek teljesíteni. Igaza van annak a régi tanárnak, ki a Tanítóképző VIII. évfolyamának 623. s következő lapjain behatóan fejtegetve a tanítóképzők szakfelügyeletének kérdését, példákkal bizonyítja, hogy a mai rendszertelenség miatt a tanár csak türelmes anyaga a mai hármas (az igazgató, igazgatótanács és a tanfelügyelő) felügyeletnek, neki csak kötelességei vannak. Így úgyszólván az intézet vezetésének az igazgatói szokás, tapintat, akaratosság vagy gyengeség lehet az irányadója. A mai szervezetben a tanári gyűlésnek is kevés jelentősége van, ritkán kérdezik meg s határozatai nagyon is befolyásolva vannak a felsőbb hatóságok akaratától. Hogy ezen rendszer mellett több vizsály nem fordult elé már eddig is a képzők életében, az a fent jelzett cikkíró szerint is az igazgatók és tanárok érdeme, kik legtöbbször el tudtak találni a helyes utat s tapintatos eljárásukkal megőrizték a tűrhető kollégialis szellemet.

A tanár és igazgató közti viszony rendezetlensége s a törvény idevágó részének hiányossága, valamint a tanítóképzés színvonalának emelése és a házi felügyelet helyes gyakorlása egyaránt megkövetelik a hatásköröket, jogokat és kötelességeket szabatosan meghatározó *szolgálati pragmatika* létesítését. E szolgálati pragmatikában részletesen felsorondalók a tanárnak és igazgatónak jogai és kötelességei, az ellentétek kiegyenlítésének módjai; megállapítandó a felelősség azon mértéke, a mi illeti mind a tanárt, mind az igazgatót az intézet helyes vezetéséért és a munka sikeréért. Megállapítandó a tanárok és igazgatók fegyelmi ügyeinek elintézési módja. Utasítások szerkesztendőek a tanítóképzők ügyvezetéséről s abban a tanár részére is biztosítandó a szükséges közreműködés, mert ma minden teljesen az igazgató belátásától és akaratától függ. Kellően körvonalozandó a tanári gyűlések, tanári székek hatásköre és joga is. Szabályozni kell a módszertani és didaktikai konferenciák ügyét is, mert ezek igen alkalmasak a képzők tanulmányi ügyeinek és a szakszerű állandó felügyeletnek előmozdítására. Minthogy a munka túlnyomó része a tanári testület vállaira nehezedik, oda kell hogy essék a helyi vagy házi felügyelet jó nagy része is, mely aztán az igazgató e nemű működésével kiegészítetik. Ily módon a tanár és igazgató egymásnak nemcsak ellenőrzője, hanem kölcsönös segítőtársa lenne s a tanár is érvényesíthetné magát az intézet vezetésében, úgy, a a mint fáradságos munkája után megérdemli.

Félreértés kikerülése végett még egyszer hangsúlyozom, hogy bár a képzett tanári kar és igazgató működése biztosítja a tanítóképzés sikerét, mégis e munkakör teljes betöltésére és megoldására szükségesnek tartom a képzők tanulmányi ügyeire kiterjedő szakszerű tanulmányi felügyeletet. A tanári pályán sem szabad a felügyelet hivatását egyoldalúan felfogni és azt csak a bizalom hiányának tekinteni, mert a helyes felügyeletnek nemcsak az ellenőrzés és irányítás a feladata, hanem az is, hogy a tanárok egészséges versenyt, becsvágyát és ambícióját felébressze. E kettős feladatból kifolyólag az eredményes felügyelet felelősséget követel ott, a hol az iskola érdeke megkívánja és elismeréssel jutalmaz ott, a hol arra érdemes munkálkodásról győződik meg.

Még csak azt a kérdést akarom röviden érinteni, hogy a képzők

adminisztrációjának ellenőrzésére nézve teljesen osztom dr. Kovács János azon nézetét, hogy ebben a tekintetben valamely közbeeső forumra nincs szükség, ez különben is rendesen csak hátráltatni szokta az adminisztratív ügyek elintézését, — hanem az igazgatók közvetlenül a minisztériummal való összeköttetésben, a tanítóképzési ügyosztálytól vegyék az adminisztratív intézkedéseket és oda terjeszszék fel jelentéseiket.

Ezekben volt szerencsém az i. tisztelt válaszmányi ülés elé terjeszteni a szóban forgó kérdésre vonatkozó szerény nézeteimet, valamint e kérdés körül úgy a «Tanítóképző»-ben, mint más helyen is megjelent és tárgyalt véleményeket és felmerült eszméket. Nem vindikálom magamnak, hogy minden tekintetben teljes egészét nyújtottam, a mit azért sem tehettem, mert e kérdés kidolgozására csak a legutóbbi időben szólíttatván fel, nem volt elég időm a tétel bővebb kidolgozására. Az előadottak után Dr. Kovács János és Nagy László javaslatainak főbb pontjait mintegy egyesítve, javaslataimat a következőkben van szerencsém előterjeszteni és elfogadásra ajánlani:

1. Megállapítandó az igazgató* és tanárok hatáskörét, jogait és kötelességét szabályozó szolgálati pragmatika. Az iskola egész belső életének intézése és vezetése a szolgálati pragmatikában részletesen körülírandó és utasítások kiadásával szabályozandó. Az intézet vezetése hatáskörük arányában a tanári testületre és az igazgatóra bízandó a kötelességek és a felelősség azon mértékének meghatározásával, a mi az intézet helyes vezetéseért és a munka sikeréért úgy a tanárt, tanári testületet, valamint az igazgatót illeti (Kovács-féle javaslat 1. pontja némi változással.)

2. A hazai összes tanító- és tanítónő-, valamint kisdidovóképzők a kir. tanfelügyelők hatásköre alól kiveendők és egységes állami szakfelügyelet alá helyezendők.

3. A képzőkben tanított szaktárgyak természete szerint különböző szakra képesített 7 szakfelügyelő nevezendő ki. (2 pedagógiai, 2 nyelvtörténet-tudományi, 2 mennyiség-termesztudományi és 1 művészeti képzettséggel). Ezen szakfelügyelők a tanítóképzők felügyelő tanácsát képezik s a középfokú felügyeletet gyakorolják a képzők tanulmányi ügyei felett, a melyekre nézve a kormánynak közvetlenül teszik meg jelentéseiket és javaslataikat. A felügyelő tanács a kormánynak a tanítóképzők tanulmányi ügyeiben véleményező közegéül szolgálhat.

A szakfelügyelők megfelelő rendelkezési joggal ruházandók fel, s az igazgatók és tanárok között teljesen el nem kerülhető s belsőleg el nem intézhető egyenetlenségek megvizsgálására és elbírálására a miniszterium által esetről-esetre megbíznakak.

4. A szakfelügyelők kötelességei:

a) A hazai összes képzőket szakmájuk szerint felosztva évenként különböző időkben legalább egyszer meglátogatják. A képzők összes tanulmányi ügyeire, az oktatás és nevelés módjára és eredményére felügyelnek; az utasításoknak, a törvény rendelkezéseinek és a szabályzatoknak végrehajtását ellenőrzik.

b) A tanító- és tanítónő-, valamint óvónő képesítési vizsgálatokon

elnökölnék, azokat vezetik, akadályoztatásuk esetén *miniszteri biztossal* való helyettesíttetésük iránt a miniszternek előterjesztést tesznek.

5. A szakfelügyelők tanító- és tanítónőképző-intézeti tanári képesséssel bíró s képző-intézetekben hosszabb idő óta működő, kiválóbb képességű tanárok és igazgatók, esetleg a kiválóbb népiskolai tanfelügyelők közül a vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztésére Ő Felsége a király nevezi ki.

6. Az állami tanítóképző-intézetek igazgatói adminisztracionális ügyekben a minisztérium tanítóképzési szakosztályával közvetlen összeköttetésben állanak, adminisztratív ügyekben a rendeleteket onnan veszik s jelentéseiket oda terjesztik fel.

7. A tanítóképzők munkájának az életben, a népiskolákban való megfigyelése céljából a tanítóképző-intézeti tanárok és tanítónők a képző környékén iskolalátogatókul is alkalmazandók.

8. A tanítóképző-intézeti felügyelet politikai részének minél tökéletesebb kivitele, de másfelől az itt főforgó fontos állami érdekek megvédése szempontjából is *a tanítóképesítés államosítandó.*

Miklós Gergely.

Hozzászólás a tanítóképzés törvénye mikénti módosításához.

Hogy ezen kérdés csak megközelítőleg is jól oldassék meg, mindenek előtt szükséges, hogy előbb *az egész népoktatási törvény mikénti módosításának* nagy problémájával legyünk tisztában. Ezen általános törvénymódosítás adná meg nekünk a keretet, melybe aztán mint egy gépezetbe annak egyik részét, a tanítóképzésre vonatkozó fejezetet belé lehetne illeszteni.

Van azonban még egy más, kardinalis kérdés, a mely egymagában is képes tanítóképzésünk reformálásának sorsát eldönteni és ez: *a tanítók anyagi helyzetének emelése.* Olyan sajátságosak a mi népiskolai viszonyaink, hogy szinte azt mernem állítani, hogy *nem a képzők reformálása fogja emelni a tanítóság színvonalát, hanem megfordítva a tanítók társadalmi helyzetének javulása fog majd a képzőkre emelőleg hatni.*

Hiába fogjuk mi a törvénybe iktatni, hogy pl. a tanítóképzőbe felveendő növendék előképzettsége egy bizonyos, ilyen v. olyan minimális mértéket elérjen. Ez még nagyobb visszahatással lesz arra a lelkesedésre, mely a tanítói pályára való vállalkozásnál évről-évre kivóban van, a mint azt a növekedő országos tanítóhiány is bizonyítja.

Ezenkívül illuzóriussá teheti reform-munkálataink némely részét az is, hogy a *közigazgatás államosítása* fogván előre láthatólag bekövetkezni, ennek életbeléptetése számos tervezetünket meg fogja dönteni.

De noha itt filius ante patrem esetével találkozom, azért mégis helyeslem, hogy az előkészítő munkálatokat e téren már most megindítjuk, s közvéleményt alkotunk, mely aztán a törvény codificalásában közreműködő bizottságnak tájékozással szolgál. Azzal sem kecsegtetem

magamat, hogy ezen munkálataink gyümölcseit a legjobb esetben is egyhamar elérjük. Ennek útjában fog állni a mi örökös bajunk: a mostoha finansziális állapot.

És most ezen általános nézetem után szerény észrevételeimmal reá térek a Nagy László-fele reformjavaslatra.

Érdeklődéssel tanulmányoztam azt, s olyannak találtam, a mely a további munkálatokhoz helyes alapot és világos irányt jelöl ki. Éppen azért sorrendben fogok hozzászólni. Azokat a pontokat, melyekre lényeges vagy egyáltalán semmi észrevételem sincs, egyszerűen mellőzöm. Megjegyzéseimet pontokba foglalom.

1. Az I. fejezet (Szervezet, oktatás és nevelés.) 3. pontjában a magyar nyelv után közvetlenül a német nyelv mint vele rokon tárgy következhetnék.

2. Ugyanazon pontnak utolsó mondata helyett azt a gondolatot ajánlom: *A kötelező tantárgyak tanulása alól fölmentésnek csak rendkívüli esetben s rendszerint csak ideiglenesen lehet helye.*

Megtörténhetik ugyanis, hogy valamelyik már bevált tanulót tanulmányai közben véletlen baleset éri, mely őt pl. valamely művészi tantárgy tanulásában végleg akadályozza, de másrészt megvan a biztosíték, hogy az illető derék tanítónak képezhető. Ilyen esetben tehát nemcsak ideiglenes, de állandó fölmentésnek van helye.

3. A 4-ik pontban érintett ötödik (gyakorlati) tanfolyam behozatalára nézve alapos aggályaim vannak. A képzés teljesebb befejezése s kivált a gyakorlatiasabb készség végett ezt az intézkedést elvben helyesnek ismerem, de csak is elvben . . . Gyakorlati keresztülvihetőségének útjában áll több körülmény. Ha ugyanis ezen ötödik tanfolyam kötelező lesz, akkor tartok tőle, hogy a szegényebb vidékek tanítóképzőiben emiatt megapad majd a létszám. Mert a szülők mielőbbi életfentartójukat nézik fiaikban, s ha a szerintők úgyis elég hosszú tanulmányi idejök még egy évvel megtoldatik, akkor más pálya után néznek. Mások ellenben úgy okoskodnak, hogy ha a fiú annyi éven át köteles a nyomorúságos tanítói pályára előkészülni, akkor inkább folytassa tovább a gimnáziumot, s többre viheti.

Ha azonban ez az ötödik tanfolyam nem mint a minden végzett növendékre köteles év tervezettnék, akkor, úgy hiszem, épen a fenti okokból vajmi gyéren látogatnák ifjaink ezen utolsó tanfolyamot, s kétféle végzettjeink lennének: négy és öt osztályt végzettek. Ez azonban nem lehet a javaslatnak czélzata, mert az ellene szólna a tanítók egyöntetű képzésének.

Azért a 4-ik pontban maradjon meg ugyan az ötödik tanfolyamra vonatkozó intézkedés, mint elvi kijelentes, azonban toldassék meg körülbelül a következő értelmű mondattal: *Ezen ötödik évfolyam azonban csak akkor lépjen életbe, a midőn az a tanítói pályára vállalkozók hajlámára már nem hátrányos.*

4. Az 5-ik pontban kifejezett elvet nem látom elég határozottnak. Bizonyos el nem titkolható, s talán túlságosan is kedvező udvariasságot avagy óvatosságot vélek ezen pont szövegéből kiolvasni, melylyel ezen javaslat a felekezeti, vagyis helyesebben a nemzetiségi tanítóképzők iránt

viseltetik. Nem voltam az erőszakos magyarosításnak barátja soha, s mint folyton nemzetiségi vidékeken működő tanár, elég tapasztalatot szereztem arra nézve, minő mértékben követeljük immár a hazafias nemzeti nevelést nemzetiségi társintézeteinktől.

S éppen azért időszerűnek vélem, hogy a nemzeti magyar állam eszméje érdekében cathgorice, minden megalkuvás nélkül követeljük, hogy: *«a tanító- és tanítónőképző-intézetek oktatási nyelve a magyar.»* Az illető pont többi része tehát elhagyandó.

5. A 7-ik pont első bekezdésének végére javaslom a következő megjegyzést: *Ezen módosítás azonban sem a magyar nemzeti szellemet, sem a tanítás általános színvonalát nem sértheti.* Ezen módosításom a megelőző pont szelleméből következik, s egyúttal azon tényből, hogy vannak kivált nemzetiségi olyan tanítóképző-intézeteink, melyekben autonomicus helyzetüknél fogva a tanítóképzés nagyon alacsony színvonalon áll.

6. A 9-ik pont egy nagy fontosságú reformnak: a tanítónő- és óvónőképzők egyesítésének — eszméjét tartalmazza. Nem foglalkoztam eddig az óvónőképzők szakszerű életével, s azért nem is érzem magamat hivatva ezen reformnak keresztülvitelére nézve ítéletet mondani. Ezt a kérdést azok, a kiket közelebbről illet, maguk beszéljék meg és döntsék el. A magam részéről csupán azt kívánám, hogy ha a közoktatás egész mezején a különböző iskolanemek külön-külön szakjellegöknek megfelelő szervezetet nyernek, akkor ezen szakszerűség elve alkalmaztassék az óvónőképzőkre is, s ne legyenek azok tanítónő- és egyúttal óvónőképzők is egy személyben. Hogy azonban a tervezett összeházasítás helyes vagy helytelen volta kitűnjék, még mielőtt a nagy szervezés véglegesen megtörténne, azért egyelőre kísérletet — *«próba-házasságot»* — vélnék czélszerűnek, mely 1—2 tanító- és óvónőképzőnek egyesítésével foganatosíttatnék.

7. A 10-ik pont is nagy szabású reformot érint, valamennyi tanítóképző-intézetnek teljesen osztott gyakorló-iskolával való kiegészítését.

Ezen tervezettel szemben kénytelen vagyok egészen ellenkező álláspontra helyezkedni, mert az ez idő szerint sem didaktikai tekintetből nem helyes, sem gyakorlati szempontból ki nem vihető, legalább hosszú, hosszú időközön át kivihetetlen.

Elemi népiskoláink egy hatalmas része osztatlan, még pedig olyan, a hol mind a négy, illetve hat osztály egy tanító vezetése alatt áll. Hol tanulja az ily nemű iskolák vezetését a jövő ifjú nemzedék, ha nem a hasonló szervezetű gyakorló-iskolában? S mikor következik be hazánkban az az Eldorádó, mikor népiskoláink mostani osztatlan szervezetére többé nem leszünk reá szorulva? Azután gyakorlatiság tekintetéből más ok miatt sem rendezhetők be gyakorlóiskoláink úgy, a mint azt a javaslat kívánja. Vannak ugyanis olyan tanítóképzőink, államiak és felekezetiek egyaránt, melyeknek gyakorlóiskolái eddig sohasem voltak hat osztályúakká fejleszthetők. Ilyen pl. Modor, Igló, Arad, Csurgó, Déva, Csáktornya, Székely-Keresztur, Kolozsvár, Máramaros-Sziget, Kassa stb. Ha ezen intézetek 25 éves multja a hat osztályúvá kiegészítés képtelenségét következetesen bizonyítja, annál kevésbbé tartom ezt lehetőnek a

jövőre nézve a miatt, mert ama fentemlített helyeken az idők folyamán polgári, ipari és egyéb iskolák szerveztetvén, a gyermekek a IV-ik elemi iskolai osztály befejezése után ezeket látogatják, s ekként a gyakorló-iskola V. és VI-ik tanfolyamai következetesen üresek maradnak.

Javaslatom tehát az, hogy a 10-dik pontnak mellőzésével ezen értelmű szöveg fogadtassék el a tervezetben: *Minden tanító- és tanítónőképző-intézetnek gyakorlóiskolája legyen, mely mindenesetre legalább négy tanfolyamú de a helyi viszonyokhoz képest lehetőleg hat osztályú legyen. Ezen gyakorlóiskolák azonban két utóbbi esetben három tanteremmel s ugyanannyi tanítóval szervezendők.*

Ezen általam vélt szervezetben a didaktikai követelménynek s a helyi viszonyok által teremtett kényszerűségnek is elég tehető.

8. A 12-ik pont első bekezdéséből az utolsó mondat mellőzendő

Ha ugyanis tanítóképzőink mindegyike benlakással szerveztetik, akkor a benlakás minden tanulóra kötelező legyen. Kivétel csak a helybeli rokonoknál lakó növendékeknek engedhető. (Ez utóbbi intézkedés azonban nem is a törvény szövegébe való, hanem a Rendtartási Szabályzatba tartozó részlet.)

9. Ugyancsak a 12. pontnak harmadik s igen fontos reformot tervező bekezdésének mellőzésével egy egészen más tartalmú következő szöveget ajánlok:

A vallás- és közoktatásügyi miniszter a benlakó növendékek nevelésével s általában a benlakás közvetlen vezetésével a tanári testület egyik családos s életpasztatallal bíró rendes tagját bizza meg, a ki ezen tiszte a tanári testület által megállapított s jóváhagyott szabályok szerint, az igazgató ellenőrzése mellett vezeti.

Módosító javaslatom első része olyan, hogy az bővebb magyarázatra és megokolásra nem szorul. A második részhez azonban megokolásul ezeket jegyzem meg:

Az internatus vezetése s a tanulók közvetlen nevelése magában véve annyi terhet ró az illető tanárra, hogy oktatói tiszte mellett még a köztartás vezetésének is kellően megfelelni alig volna képes. Az ilyen megoldása a már is tarthatatlan állapotnak csak félrendszabály volna s a mennyire megszabadul az igazgató a felesleges tehertől, annyira lenne a tanári testületnek egy más tagja megterhelve. Azért úgy vélem, hogy a köztartás vezetése a benlakási intézmény összes teendőitől különíttessék el, de akként, hogy az összes dologi ügyekkel egyesíttessék. Ezek vezetésével, mely egymagában elég nagy munkakör, nehogy megnyomórtassék egy tanár — azért ezen tisztségre egy értelmes gondnokot vélek alkalmazandónak, a ki az igazgató utasításai szerint, de a fennálló szabályok értelmében jár el, s a ki ezen minőségben az intézet kinevezett hivatalnoka, de a tanári testületnek nem tagja.

Noha némely külföldi iskolákban és némely hazai szakintézetben is ilyen gondnoki állás nem új intézmény, lehetséges, hogy finansziális okokból ezen javaslatom hajótörést fog szenvedni. Ez esetben is a nevelői és gondnoki teendők elválasztásánál foglalnék állást, s akkor másodszorban a következő módosító pontot ajánlanám: *A házi köztartást, vala-*

mint az intézet összes anyagi ügyeit a saját számadási felelőssége és az igazgató felügyelete mellett a tanári testületnek olyan alkalmas tagja vezeti, a kinek kisebb heti tanítási óraszám mellett ehhez legtöbb ideje marad. (Ez utóbbi ezen külön fáradságáért, valamint az internatust vezető tanár is, a köztartásból ingyen étkezési kedvezményben részesül, az illetők kötelesek azonban a növendékekkel együtt étkezni. Rendszabályi részlet.)

A II. fejezet (Felvétel) 1-ső pontját egy közbeszúrással nem lesz felesleges megtoldani, és pedig: *A hazai bármily jellegű tanító- és tanítónőképző-intézetekbe felvehető az, a ki a 14-ik életévét betöltötte (most jön a közbeszúrandó toldalék:) de a 20-ikat meg nem haladta.*

Ezen megszorítást azonban csupán a férfiképzőknél látnám alkalmazandónak. Ennek megokolásául csak annyit hozok fel, hogy a 14 éves gyereket és a 20 éven túli ifjút egy osztályban egy kalap alatt tartani nem ajánlatos; s aztán nem valami nagy garanciát nyújt az olyan ifjú, a ki csak 20 éves korában szánja el magát a tanítói pályára. Az ilyen a rostan rendszerint visszamarad.

11. A 3-dik pont első mondata helyett ezt ajánlom: *A felvételi vizsgálatot az igazgató elnökölete alatt az egész tanári kar eszközli, melynél az intézet orvosa is jelen van.* Miniszteri biztos tehát a felvételhez felesleges, mert ez bizalmatlanság a tanári kar iránt, mely a felvételt saját érdekében úgy is kellő szigorral eszközli. Másrészt pedig a miniszteri megbízottnak minden tanítóképzőhöz való kiküldését nehézkesnek és költségesnek is tartom. Minthogy azonban az eredeti javaslat intenczióját (a nemzetiségi tanítóképzőkkel szemben) méltányolom, azért a 3-dik ponthoz záradékol ezen részt hozzacsatolandónak vélem: *A vallás- és közoktatásügyi miniszter némely intézethez a saját belátása szerint miniszteri biztost küldhet ki.*

12. A III. fejezetben (tanári testület és igazgatás) az 1. pont helyett ezt javaslom: *Minden tanító- és tanítónőképző-intézet az igazgató közvetlen vezetése alatt áll, a ki az intézet összes erkölcsi és szellemi ügyeinek a tanári karral egyetemben őre, azoknak vezetője s azok iránt első sorban felelős.*

Megokolás: testület nem lehet vezető, csak személy, a ki azonban a tanári karral egyetértésben kormányoz. Ilyen értelemben az első felelősség is csak egy személyre irányulhat.

13. A 2-dik pont következőleg módosítandó: *Minden tanító- s tanítónőképző-intézetben az igazgatóval együtt — de a hittanárokon és egy gondnokon kívül — legalább 8 rendes tanár alkalmazandó.*

14. A 3-ik pontban az első és második mondat közé teendő ez: *Ezen intézkedésnek a multra visszaható ereje nincs.*

Ezt a pótlást szükségesnek látom azért, mert az eredeti szöveg értelme szerint annak kellene bekövetkeznie, hogy a törvény szentesítése után minden eddigi alkalmazottat, a kinek az illető képesítése akkor nem volna meg, mind el kellene távolítani. Ezt pedig az eredeti szöveg nem akarja.

15. A 6-ik pontban az utolsó mondat helyett, mint folyományát a I. fejezet 12. pontjának, a következőt ajánlom: *Az anyagi ügyeket az igazgató utasításai és ellenőrködése mellett a gondnok vezeti és azokért felelős.*

Ezen módosítással, de már a megelőző javaslatommal is (lásd a 9. számú megjegyzést) az igazgató megszabadulna attól a lenyűgöző tehertől, mely hivatalát reá nézve már szinte gyűlöletessé teszi. Hatáskörében maradna az oktatás munkáján kívül meg most is elég teendő, u. m. felügyelet az internátus és a dologi ügyek vezetésére, az intézet összes szellemi ügyeinek vezetése, a tanítói testület működésének ellenőrzése, irodai teendők, az intézet képviselte a külvilággal stb. Ilyen munkakörnek megszabása valóságos áldás lenne, intézetre és igazgatóra, a ki most már legszebb hivatásának, a szellemi munkának élhetne.

16. A 8-ik pontban egy egészen új gondolat lát napvilágot, az t. i. hogy «az igazgatót a tanári testület hármaskijelölése alapján stb. a király nevezi ki.»

«A tanári testület hármaskijelölése alapján» — című részlet egészen mellőzendő.

Hogy mire volna jó ez a tanári kijelölés, azt valóban nem értem. Ellene fel lehet hozni elég nyomós érvet, de mellette szólót nem ismerek egyet sem, a mely meggyőző erejű volna. Azt hiszem, a legkomolyabb ok csak azon feltevés lehet, hogy a tanári kar volna talán az illető pályázó igazgatónak arravalósága iránt legjobban tájékozva s azért a legalkalmasabb személyt fogná kijelölni? Más érvet, mely azt a hármaskijelölést támogatná, még csak komolynak sem lehet venni. De ez az egyetlen komolynak vehető érv is gyenge lábon áll. Ugyanis gyakorlatilag vizsgálva a dolgot, az igazgatóságra folyamodó személyek vagy idegenek, vagy az illető intézet tanári kebeléből valók lesznek. Amazokat a kandidáló tanári kar közvetlenül csak úgy nem ismeri, mint maga a miniszter sem; emezek iránt pedig elfogultság vezetheti, a minisztert ellenben nem. Mindkét esetben tehát félrevezetheti a saját információja. Ellenben a miniszter a saját felelős közegei által többoldalúlag tájékoztathatja magát az illető pályázók egyénisége s megbízhatósága felől, a mely minden esetre függetlenebb és tisztább információ, mint az, melyet a tanári kar beszerezett. S végre is nem szabad feltenni, hogy a miniszter, plane midőn a koronának tesz előterjesztést nem a legszigorúbb óvatossággal járna el. Azonfelül a tanárok kandidációja a miniszter jogkörét csorbítaná s megkötné kezét, a melyet a kormányzás politikája iránti tekintetből (mit alább érintek) egy felelős miniszter sem engedne meg.

Vannak azonban egyéb okok, melyek miatt én a tanári kar kandidációját egyenesen veszedelmesnek tartom. Az egyik az, hogy általa a tanári testületek helyiségei undok korteskedés tanyája lennének, melyekben a személyi és egyéb érdekek miatt a tanárok pártokra szakadnának s elég alkalom lenne a kandidáló tanárok és az egymás ellen az az elsőségért versenyző aspiránsok között a megsértett vagy ki nem elégített emberi hiúság miatt a gyűlöletet s elkeseredést felébresztetni és sokaig élesztetni. Emberek vagyunk, azért az ilyen gyarlóságok nem lehetetlen dolgok. — S ha aztán a királyi kinevezéssel a korteskedésnek vége vettetik s esetleg a tanárok valamelyik pártjának jelöltje győzedelmeskedik, nem természetes-e, hogy ezt támogatói iránt a lekötelezettség, ellenfelei irányában pedig bizonyos nehezteles fogja el s

teljes függetlenségét velök szemben legalább egy időre feszélyezi. S noha csak kivételes esetnek képezem, de végre is nem lehetetlen az sem, hogy valamely tanítóképző tanári testület éppenséggel olyan elemekből van összetakolva, a melynek kevésbbé erélyes s általok vezethető igazgató kellene. S itt önkénytelenül eszembe jut Dobzse László magyarok királya, a kinek üstökét a főurak markukban tartották. Úgy ezen utóbbi okból, de még egy talán fontosabb *állami érdekből* a tanári kar hármias kijelölése veszélyt rejthet méhében. Tudjuk mindnyájan, hogy — sajnos — olyan képzőink is lehetnek, melyekkel szemben a politikai eszély is azt parancsolja, hogy a kormány örökös szemét felettök folyton nyitva tartsa. Az ilyen intézetnek nem szavazhatom meg azt a szép jogot, hogy igazgatóját maga jelölje ki. S mert egyöntetű szervezetet ohajtunk s kivételnek itt nincsen helye, azért ama kitélt kitörölni javaslom. Teszem ezt annál is inkább, mivel az igazgatói állást *bizalmi állásnak tekintem* s ebből kifolyólag szeretném, hogy az tanítóképzésünk szervezetében mint legfontosabb tényező *teljesen független, szinte eszményi legyen*. S a midőn előadott aggályaimmal az igazgatókijelölés módjának inpracticus és veszélyes voltára reá mutattam, szinte akaratlanul tamadt bennem azon ötlet, hogy ha már szó van arról, miszerint a jövőendő új igazgatókat maguk a tanárok jelöljék ki maguknak, viszont az intézet érdekében állónak tartom, hogy az ezentúl alkalmazandó *tanárok kinevezésére az illető intézet igazgatójának is különös befolyás engedessék*. Ezen véleményt a végleges szövegezést teljesítő bizottságnak szíves figyelmébe ajánlom.

17. Ugyanezen fejezet 9-ik pontja után még egy utolsó pontot, (10-iknek) javaslom a következőt: *Az igazgató és egyes tanárok különös teendőit, s az intézet belső szellemi életét meghatározó, valamint a dologi ügyek ellátására vonatkozó intézkedések egy külön miniszteri szabályzatban (rendtartási szabályok) alapítatnak meg.*

Ezen külön pontnak a javaslat szövegébe való bevétele azért vélem szükségesnek, hogy ezzel is világosan jeleztessék, hogy az általános meghatározások keretén kívül maradt szervezeti ügyek a rendtartási szabályzat körébe tartoznak.

18. A IV. fejezet (tanárok fizetése) 4-ik pontja mellőzendő. Helyette ajánlom ezt: *A budapesti és vidéki drágább városokban működő igazgatók, tanárok, tanítók és tanítónők helyi pótlékban részesítendők.*

Nemcsak a «nagyobb» városok, de némely kisebbek is vetekednek egymással a drágaságban. Pl. Igló, a mi talán hihetetlennek látszik, drágább, mint Budapest, Pozsony, Kolozsvár stb.

Továbbá visszatetszőnek tartom, hogy «a működésök által kivált tanárok stb-ek működési pótlékban részesítendők» — a mint ezt a 4-ik pont javasolja. Minden alkalmazott a lehető legjobban tartozik hivatását betölteni, s nincs joga ezért *különös* jutalomra számítani. S ha mégis *különös* érdem jutalmazásáról lesz szó, az esetben a miniszternek a törvény úgy is módot nyújt az illetőt a rangsoron kívül előléptetni, vagy más módon kitüntetni.

19. Az V. fejezet (fegyelmi eljárás) 6 ik pontjában az a) alatt említett «rosszalás» mint első fokú büntetés elé elsőnek teendő: a

megintés, s csak ez után következzenek az illető pontban felsorolt büntetési fokozatok.

Művelt emberrel szemben már a *megintés* is elég szigorú büntetés, kivált, ha azt a fegyelmi bíróság ítélet alakjában alkalmazza.

20. A VI. fejezet (felügyelet) 4 ik pontjának helyébe ezt javaslom elfogadásra: *A megyei kir. tanfelügyelők a tankerületiökhöz tartozó tanító- és tanítónőképző-intézet tanulmányi ügyeit saját népiskoláik érdekében szintén megfigyelik, s észleleteiket és javaslataikat a kerületi tképző-főigazgatónak előterjesztik. Egyéb intézkedési joggal azonban nem bírnak*

Mely kettős megfigyelés, illetve felügyelet mellett a külön szak, illetve orsz. miniszteri biztosi intézmény beszüntetendő.

*

Ezen érdemleges módosításaimon kívül kiterjeszkedhetném még némely kevésbé lényeges kifejezésekre, melyek helyett a törvény szövegében határozottabb fogalmak használandók, valamint némely irányi szempontból helyesebben szerkesztendő mondatokra. Ezeket azonban a végleges szövegezésnél lehet módosítani. Mielőtt hozzászólásomat befejezném, nem mellőzhetem, hogy ez alkalommal egy más irányban ki ne fejezzem meggyőződésemet.

Ugyanis vannak, kivált az ifjabb generációhoz tartozó tanártársaink között, többen, kik a tanítóképzés körül most szőnyegre kerülő újabb reformjavaslatokat bírálva egész dicshymnusokat zengenek s e közben a tanítóképző-intézetek mostani szervezetét (értve az állami intézeteket) ezen tárgyalás alatt álló javaslatához képest túlzott sötét színekkel festik s egy füst alatt a mai rendszert elítelve, itt-ott az igazgatókat is megcsipkedik (ez már a direktorok sorsa, idővel majd nekik is kijut belőle) s hol szelidebben, hol hevesebben eldöngetik, legalább a sorok közül ezt lehet kiérezni.

Hát én valóban magam is a legmelegebben üdvözlöm Nagy László barátom reformjavaslatát s a mint hozzászólásom szelleméből kitűnik, lelkesen működöm közre, hogy annak kivált egyes nagy conceptiói mielőbb megvalósuljanak, előbb, mint a mikor majd én a megérdemlendő nyugalmamot elérném. -- De azért én mégsem zengek a javaslatnak olyan áradó dicshymnusokat, mert nemcsak relative, de absolute sem látom tanári testületeink jogkörét (működési körét) ma olyan sötétnek s az igazgatók hatáskörét olyan borzasztó végtelennek és korlátlanoknak, mint a minőnek azt a «Tanítóképző» hasábjain fiatalabb barátaink nem egy ízben festették. — Sőt éppen az ellenkező áll. Nem tudom, más intézeteknél a részletekben minő az eljárás, — megengedem, hogy helyenkint talán többé-kevésbé jobb is lehetne, de a saját igazgatói hosszú gyakorlatomból kimutathatom, s a tanáriszéki jegyzőkönyvekkel igazolhatom, hogy az intézet szellemi életének összes fokozataiban tanácsadólag és döntőleg mindig az egész testület vesz részt. Az ő javaslatára vétetnek fel a tanulók, az ő terve szerint osztatnak szét s csakis az ő tudtával és hozzájárulásával vonhatók el a segélyek. A tanulók vizsgálatát, osztályozását, fegyelmi ügyeinek elbírálását, a jutalmazást vagy büntetést, szóval a tanításhoz és neveléshez tartozó mindenemű ügyet egyes tanárok, vagy az osztályfőnök, vagy az egész testület

intézik el. Itt a teljes karban állapíttatnak meg a tanítási tervek, az óraterv, a tankönyvek, a tantárgyak szétosztása, a vizsgarend, a munkarend, az ünnepélyek, a szünidő stb. A magán-, osztály- és a tanképesítő vizsgálatokra vonatkozó összes teendők a testületből és nem az igazgatói irodából indulnak ki, stb. Valóban, azt kérdezhetem ezek után azoktól a folyton nyugtalankodó ifjú barátaimtól: Hát ez sem elég?

S ha a dologi ügyekbe, melyeknek személyes elintézése rendeletileg az igazgatók felelősségére s azok egyedüli ügykörébe tartozik, az igazgatók beavatkozást nem engednek, azt helyesen teszik s másként tenniök nem szabad. Ezért azonban, — ha kell, — nem a személyt kell elítélni de a rendszert.

De hát sajnos, az e századvégi ifjú generáció általában, s a Pedagógiumból kikerült némely ifjú is világboldogító képzeletében elkábulva egyszerre igen nagy embernek hiszi magát s elfelejti, hogy hisz ő még csak szegény praeparandista volt akkor, a mikor az, kit ő most a nyilvánosság előtt bírálgat, már régen mint tanítóképző igazgató az ő jövőjén fáradozott. Pedig 25 esztendő óta mennyivel kedvezőbb lett a mai segédtanárok anyagi és szolgálati helyzete! Mi egykori segédtanárok csak 450 frt fizetést és 100 frt lakbért kaptunk, a maiak 800–900 frtot és 210 frtot élveznek. Nekünk egykor 22–24 heti tanítási óránk is volt s mellette az irodában az igazgató egyszerű berendezésére dolgoztunk annyit, a mennyi éppen szükséges volt. Ma egész Eldoradot élveznek a segédtanárok a mienkhez képest! Pedig mi is csak hoztunk magunkkal egy kis önértéket és egy kis előkészültséget is, noha azt nem a Pedagógiumban, hanem másutt szereztük, de azért követtük vezetőink tanácsát, őket — ha itt-ott tévedtek is — tiszteltük s nem lármáztunk.

Általános elmélkedéseim után visszatérve a tanítóképzési javaslatra kívánom, hogy: Győzzön a jobb.

(Igló)

Arányi Antal.

Nehéz állapotok.

Sok időt éltem.

Isten kegyelméből 53 gonddal és küzdelemmel teljes év terhe nyomja vállaimat s ez 53 évből 30-at a népoktatásügy szolgálataiban töltöttem el. Hogy milyen eredménnyel, azt megítélni nem az én dolgom; én megelégszem azzal, ha esténként szívemre teszem a kezem és nem érzek ott semmi különös lüktetést, olyan vádló, maró érzést, mely a kötelesség hanyag, lelkiismeretlen teljesítése után szokott támadni.

E hosszú idő alatt sok olyan történt, miről csak pár évtizeddel előbb is sem az írók, sem a tudósok mégcsak sejtelemmel sem bírtak, de ma már tisztában vannak az egykor csudaszámba menő dolgok, tünemények nagy részével nemcsak a tudósok, hanem még a népiskola V—VI. osztályaiba járó gyermekek is.

De mindezek mellett maradt még nagyon sok megfajtatlan, titok-

szerű dolog, és létezni is fog, míg e vén Földön emberek élnek, míg a világ fönnáll, sőt talán még azon túl is.

Ilyen megfejthetetlen titok előttem a gyakorlóiskolai tanítók sirlamas anyagi helyzete is, de nemcsak előttem, hanem ama férfiak előtt is, kik a gyakorlóiskolai tanítók által végzett, emberi erőt majdnem meghaladó munkát komoly és igazán érdeklődő figyelemmel kísérik és mérlegelik; kik a gyakorlóiskolai tanítót nem rabszolgának, hanem embertársuknak, munkatársuknak tekintik; kik a gyakorlati kiképzésre súlyt fektetnek.

Sokat törtem már a deres fejemet rajta, de sehogysem tudtam a helyes és alapos okát megtalálni annak a bántó lenézésnek, s annak a végtelen szűkmarkúságnak, melyben mi, gyakorlóiskolai tanítók, részesülünk.

Hogy a miniszteriumban oly rossz véleménynyel viseltetnek irányunkban, azon én nem csodálkozom egy cseppet sem, de nem csodálkozhatik azon senkisé, ha visszagondol az 1890. aug. hó 19 én tartott közgyűlésen a 13. számú tétel tárgyalása közben egy állami tanítóképző igazgató ajakáról elhangzott, eme kárhóztató és kicsinylő szavaira: «Én a gyakorlóiskolai tanítók fizetés-javításuk érdekében tett fészkelődésüket nem tekintem egyébnek az ugorkafára való kapaszkodásnál»; ha visszagondol az 1894. aug. 20-án Debreczenben tartott közgyűlésünkön egy másik igazgató által mondott következő szavakra: «A gyakorlóiskolai tanítók újból a rendes tanári címet és rangot kérik, attól tartok, hogy a rang megadása esetén a gyakorlóiskola megszűnik az lenni, a minek lennie kell, mert akkor nincs az a hatalom, mely a gyakorlóiskolai tanítókkal birjon.»

Ide vonatkozólag 3 dolgot kívánok megjegyezni.

1. Úgy kell lennie, hogy a két igen tisztelt igazgató úr valami felett összekulönbözhetett gyakorlóiskolai tanítójával, a mi aztán mély elkeseredést támasztott szívükben. De két ember irányában táplált harag miatt egy sereg ártatlan embert megróni, elítélni, — hogy szeliden szóljak — nem tartom meggondolt dolognak; nem pedig azért, mivel e két felszólalás annyit rontott (? Szerk.) egyébként is nyomorúságos anyagi helyzetünkön, hogy azt helyrehozni, vagy csak ellensúlyozni a t. választmányának sok fáradozas után sem sikerült.

2. Fizetésünk emelése érdekében a mozgalom nem is tölünk, hanem ama humánusan gondolkodó igazgatóinktól származott, kik fölismerték bennünk is a törekvő, az ügyert lelkesedő bajtársat, s látták a nyomort, melylyel közülünk a népesebb családdal bírók évek hosszú során át küzdöttek és küzdenek ma is.

3. A rangfokozatot nem mi, gyakorlóiskolai tanítók találtuk fel. Tehát abban, hogy a fizetések mekkorasága ma a rangnak bizonyos fokához van kapcsolva, mégpedig annyira és oly erősen, hogy egyik a másik nélkül el sem képzelhető, az ismét nem a mi hibánk, mi ebben is teljesen ártatlanok vagyunk.

Nem a rangkórság gyötör minket, édes uraim! Ezt csak a rossz akarat foghatja reánk, vagy legalább is olyan valaki, ki effélében valaha ludas volt.

Bánt minket az a lealázás, az a semmibebevés, mely a képzők személyzete között az iskolaszolgák után jelöli meg helyünket; bánt aztán megmérhetetlenül az a nyomor, melyben sínylünk, mely némelyikünknel már oly nagymérvű, hogy arravaló ruházat hiányában nemcsak istenházába nem mehetünk, de ki kell lesnünk az időt és alkalmat, hogy olyankor illanhassunk az iskolába s onnan haza, mikor legkevesebb emberrel találkozhatunk az utcán.

Ezek a nyomorúságok sarkantyúzzák veszettül a mi oldalainkat, nem a rang, a cím. Cím! . . . Hát mi is tulajdonképen az a cím? . . . Önmagában véve: semmi. Ha tiszteletet, becsülést szerzett neki, a ki viseli: akkor már valami, és ekkor kalapot emelek előtte, de e nélkül füttyölök neki, legyen az akár «tanító», akár «tanár» cím.

Hogy a t. választmány által érdekünkben beadott kérvények valamint a gyakorlóiskolai tanítók részéről benyújtott egyes folyamodások a miniszteriumban meghallgatásra nem találtak; hogy sok ágú és nagyon is terhes munkánk a mérvadó körökben a semminél csak valamivel tekintetik többnek; hogy ki vagyunk téve a nélkülözéseknek, a testi és lelki szenvedéseknek; hogy meg vagyunk alázva a föld poraig: ezeket még mind meg tudom érteni, sőt némileg még természeteseknek is találok; de nem tudom megbocsátani sem magamnak, sem gyakorlóiskolai kollégáimnak azt a hibát, a melyet egyetlen egyszer, még pedig akkor követtek el, midőn eladták testüket, lelküket a tanítóképzés ügyének potom 700—500 forintokért; — mikor gyakorlóiskolai tanítókká lettek.

Ki tesz róla, avagy egyáltalában akar-e valaki tenni róla, hogy mély keserűséggel és sírva ne emlékezzünk vissza arra a szerencsétlen napra, melyen gyakorlóiskolai tanítókká lettünk? ¹⁾

Czöndör Sándor.

¹⁾ Közöltük a cikket, mert méltányeljük a gyakorlóiskolai tanítók elkeseredését s mert egyesületünk válaszmánya, sőt közgyűlései is jogosnak tartják kívánságukat s teljesülésükért már többször járult az egyesület kérelemmel a nagyméltóságú miniszter úrhoz; de eddig minden siker nélkül. Sőt 1891 óta határozott visszaesés mutatkozik a gyakorlóiskolai tanítók ügyében. Kirekesztették őket az állami tisztviselők nyugdíjintézetéből és ma már oda jutottunk, hogy 600 frttal alkalmazzák őket, pedig a 28 évvel ezelőtt meghozott népoktatási törvény 700 frtot biztosított számukra. Ez nem nelyes! A tanítóképzésben a gyakorlati kiképzés legalább egyenrangú bármelyik elméleti tárggyal, ezért a gyakorlóiskolai tanítókat a rendes tanárokkal egyenlő fizetés illeti meg. Aggodalommal látjuk a visszaesést s a tanítóképzés jól felfogott érdekében el kell ítélnünk a 600 frttal való alkalmaztatásukat. Kell is, hogy tiltakozzék ez ellen mindenki, a ki a tanítóképzés elméleti és gyakorlati irányban való összhangzatos fejlődését szíven viseli.

A cikkekre magára csupán egy megjegyzésünk van. Sem a közgyűléseken, sem magánbeszélgetésekben egyetlen tanítóképző tanárnak, vagy igazgatónak sem volt sohasem kifogása az ellen, hogy a gyakorlóiskolai tanítóknak a rendes tanári fizetést megadják, sőt ellenkezőleg azt mindenki pártolta s az ügy érdekében szükségesnek mondomta. Egyeseknek csupán a tanári cím ellen volt kifogásuk, de nem személyi, hanem elvi okokból. Az ide vonatkozó megjegyzéseiben tehát téved a cikkíró úr.

Szerkesztő.

NÉPOKTATÁS.

Harmadik nemzetközi lélektani kongresszus Münchenben.

(Ötödik közlemény.)

A szellemi képességek vizsgálatának egy módszere s annak alkalmazása az iskolás gyermekeknél.

Dr. Herm. Ebbinghaus, Boroszló.

A sziléziai ped. társaság egészségügyi osztálya felvetette a kérdést, miként lehetne kíváltképen a gyermekek szellemi végrehajtó képességét exakt módon vizsgálni s ebben az irányban fáradozott az értekező is. Az osztály a több óráig tanító oktatás befolyását a tanulókra kívánta önálló vizsgálatokkal megállapítani különböző gyakorlati kérdésekre adandó feleletek által. E célra egy nagyobb bizottságot alkotott. Itt mindenekelőtt a vizsgálatok végrehajtásának két módját vették szemügyre. Egyike ezeknek a *Burgerstein* által alkalmazott egyszerű összeadási és szorzási feladatok módszere, a mi abból áll, hogy a gyermekeket minden óra végén s azonkívül mindjárt a tanítás kezdetén 10 perczig számolással foglalkoztatták. — Másik a *Griesbach* eljárása: adott időkben a bőr érzékenységének megvizsgálása. Ámde, minthogy a számolás meglehetősen egyoldalúlag foglalja el az emberi szellemet, s a Griesbach féle eljárásnál a bőrérzékenység s a szellemi munkaképesség közti közelebbi viszony homályos, tehát a bizottság még más módokat kívánt alkalmazni. Az értekező kétfélet ajánlott.

Először az *emlékezet* vizsgálatát. A gyermekeknek bizonyos számú egyenkénti számokat mondunk határozott tempóban s ők azokat azonnal hallás után leírják. Ily nemű 6 jegyű (nem 6 helyű) sorokat majdnem minden 8 éves gyermek hibátlanul leír; 10 jegyű sorokon túl maguk a felnőttek sem igen boldogulnak megelőző gyakorlat nélkül. Ha tehát minden osztályban 6–7, egész 10 jegyű sorokat használunk, akkor előreláthatólag mindenütt elértük a végrehajtó képesség határait s ezen határok eltolásából, a különböző időkből különböző hibák számából stb. következtetéseinket levonhatjuk.

Különös súlyt fektetett azonban másodszor egy szabadabb s bizonyos értelemben teremtvő szellemi képesség vizsgálatára, a milyen minden magasabb értelmi tevékenységnél mindenütt szerepel. Azon képességet vizsgálta, a melylyel a különböző s a legközelebbi összefüggés nélküli adatokat lehetőleg gyorsan s értelemteljes egészszé kötötték, kombinálták össze. Erre a célra ajánlotta, hogy a gyermekek elé prózai szöveget tegyenek, a melyben hol itt, hol ott egyes szavak, szótagok, betűcsoportok ki legyenek hagyva. Az ilyen átluggatott szöveget 5 percz alatt kell feldolgozniok, azaz minél több hézagot az ott lévő betűk, valamint az előírt szótagszámok szerint ismét kitölteniök. A kiegészített szótagok száma, a csinált hibák s az esetleg átugrott nehézségek lennének azután az ő végrehajtó képességük mértékei.

A bizottság ezt a javaslatot elfogadta. Az állami és városi hatóságok előzékenységből egy városi gimnáziumban (15 osztálylyal) s egy magasabb leányiskolában (11 osztálylyal) ejtették meg a vizsgálatokat, melyeknek igazgatói és tanítói köszönetre méltó buzgalommal segítettek az ügyet. A Griesbach-féle eljárást egyelőre mellőzték s csak a számoló, az emlékezetet vizsgáló s kombináló eljárást alkalmazták. A számolásánál s az emlékezetinél az osztályok mind ugyanazon feladatokat kapták. A kombinacionálisnál a felsőbb és az alsóbb osztályok számára különböző szöveget választottak. Természetesen mindenik szövegsorozatot egy és ugyanazon könyvből vették; a felolvasó nem mulasztotta el minden sorozatnak egyes próbáit előkísérlet által különböző személyek által lehetőleg az átlagos könnyűség és nehézség ugyanazon fokára előkészíteni. Itt is az előadások megkezdése előtt és azok végeztével folyt a megvizsgálás. A számoló eljárás minden esetben pontosan 10 percig tartott, a kombinációs pontosan 5 percig, az emlékezeti pedig körülbelül szintén ennyi ideig. Hogy még máskülönb is lehetőleg egyenlő körülmények legyenek, a kísérleteket mindig a hét ugyanazon napjain végezték és pedig a múlt év február és márczius havának 3 szerdáján.

Az így összegyűjtött nagy mennyiségű anyag, a mennyire az eddig feldolgozható volt, a következő 4 szempontból nyújtott közlesre érdemes eredményeket:

1. A mi a három mód *gyakorlati keresztülvitelét* illeti, ezek közül az emlékezeti eljárás adta a legkevésbé egyenletes eredményeket. Ennek oka valószínűleg részint az lehet, hogy itt a tanító közvetít s az egyéni számk gyorsabb vagy lassúbb, értelmesebb vagy értelmetlenebb előmondása által ellenőrizhetetlen különbségek jutnak a kísérletezésbe. Valószínűleg a tanulók magatartásának is van jelentősége. Ezen eljárásnál viszonylagosan könnyű előmondás és az egymásról való leírás által kölcsönösen segíteni egymáson, mindenesetre a számok előolvasása alatt is azok közül egyeseket észrevétlenül lejegyezni; mindezek a zavaró körülmények előfordulhatnak, de a többi eljárásoknál ily segítség részint nincs, részint nagyon kis szerepet játszik.

Általános tekintetben figyelemre méltó, hogy a tanulók érdeklődése ily kísérletezéseknél, bár eleinte rendkívül élénk, gyakoribb ismétlődés után erősen hanyatlik. Az első kísérleti napon elővett számolási eljárásnál a tanulók véges-végig a legjobb akaratot mutatják, a kitűzött követelményeknek lehetőleg jól megfelelni. A harmadik kísérleti napon ellenben, a magában érdekes kombinációs próbánál sokan (nevezetesen a középső osztályokban) azon kísértetbe esnek, hogy a kísérletet már ne vegyék komolyan s a fellépő nehézségeknél szánt-szándékos értelmetlenséggel üssék le a dolgot. (Ilyenmű dolgozatokat, a melyek könnyen elárulják magukat, persze nem vettek tovább számításba, hanem félre tették.) És pedig ez a tendenczia az első két próbánál még nem látszik meg, hanem csak a későbbi órákban. Sok osztály tanulóinak terjedelmesebb vizsgálatánál valamikép arra kell figyelni, hogy az abban résztvevők mindnyájának kitartó jóakarátát biztosítsuk.

2. A *szellemi végrehajtó képességhez való vonatkozások*. Mind e

módoknál a különböző osztályok különböző szellemi érettsége kifejezést nyer. Azaz a magasabb osztályok tanulói általában jobban számolnak, jobb emlékezetük van s jobban kombinálnak, mint az alsóosztálybeliek. De ez se szabály. Egy alsó osztály is túlemelkedhetik átlagos értelmességi képességben egy magasabb osztály fölé.

A különböző módszereknél az egyes osztályok nivójának kifejezése mégis különbségeket tüntetett fel. A kombinációs módszer sokkal nagyobb különbségeket mutat, mint pld. a számoló metódus. Pld. valamelyik negyedik osztály 13:1 évi középkorral 10 perc alatt átlag 251 számpárral számol, míg valamely 7-ik osztály (első félévben) 16:8 évi középkorral által 318 párral végez. Tehát a 4 tanévvel magasabb osztály 27⁰/₁₀-kal többet hajtott végre, mialatt az eredmények helyessége mindkét esetben megközelítőleg ugyanaz. A kombinálásnál ama negyedik osztály 5 perc alatt átlag 46 szótagot nyújtott 26⁰/₁₀ hibával. Egy hatodosztály első felében 14:4 évi átlagos korral ugyanazon idő alatt ugyanazon szöveggel 67 szótagra viszi, csak 10⁰/₁₀ hibával. Tehát csak két iskolai évvel magasabb osztály mennyiségileg 60⁰/₁₀-kal többet hajtott végre 215 hibával, azaz a relatív hibák számának $\frac{2}{5}$ részével.

Kiválólag érdekes s fontos ezen egyes metódusok viszonya az egy és ugyanazon osztálybeli tanulók szellemi képességeihez. Erre nézve támpontul szolgál a tanulók tanulási rangsorozata, bár ennél is oly tényezők működnek össze, a melyek a 3 módszernél természetes kifejezésre nem juthatnak. Ő tehát úgy tett, hogy több osztályban végzett kutatások eredményét a tanulók ülőhelyének száma szerint rendezte s azután 3 egyenlő részre osztotta, s íme:

a számolási módszernél adott:

	az osztály első $\frac{1}{3}$ -ada,	második $\frac{1}{3}$ -ada,	utolsó $\frac{1}{3}$ -ada		
a IV. osztályban	254	241	251	számítás	számpárt.
az V. osztályban	252	251	233	"	"
a VII. osztály második félévében	352	288	320	"	"
Átlag:	286	260	268		

Az emlékezeti módszernél (a fenti IV-ik osztályban) mutatkozott:

	az osztály első $\frac{1}{3}$ -ánál	második $\frac{1}{3}$ -ánál	utolsó $\frac{1}{3}$ -ánál
a 9 helyű soroknál	26 hiba	22	22 hiba.
a 10 " " "	39 "	39	37 "
a 6—10 " " "	91 "	84	81 "

A kombinációs eljárás próbájánál egy gimnázium osztályaiban adott:

	az osztály első $\frac{1}{3}$ -ada,	második $\frac{1}{3}$ -ada,	az utolsó $\frac{1}{3}$ -ada,
III. osztály	42 szótagot 22 ⁰ / ₁₀ hibával,	33 szótagot 34 ⁰ / ₁₀ hibával,	27 szótagot 40 ⁰ / ₁₀ hibával,
IV. " "	53 " 24 ⁰ / ₁₀ "	50 " 22 ⁰ / ₁₀ "	34 " 36 ⁰ / ₁₀ "
V. " "	53 " 14 ⁰ / ₁₀ "	50 " 15 ⁰ / ₁₀ "	43 " 24 ⁰ / ₁₀ "
IV. leányosztály	40 " 17 ⁰ / ₁₀ "	31 " 22 ⁰ / ₁₀ "	29 " 32 ⁰ / ₁₀ "

Átlag: 47 szótag 19⁰/₁₀ hibával 41 szótag 23⁰/₁₀ hibával 32 szótag 33⁰/₁₀ hibával.

Ezen szam adatok igen jellemzők. Az emlékezeti próba majdnem semmi különbséget sem mutat a jobb és rosszabb tanulók között. Sőt a mennyiben egy csekély különbség mutatkozik, az a rosszabb tanulók javára szolgál, t. i. az egyszerű merev emlékezetbeli végrehajtásban

fölényben látszanak lenni. A számolási próbánál felülről lefelé bizonyos apadás van, de az magában nem igen nagy s az eredmény annyiban romlik meg, hogy többször nem a legalsóbb osztályok, hanem a középsők mutatják a csekélyebb végrehajtási képességet.

A kombinációs eljárásnál azonban a tanulók rangsorozata igen világosan fejeződik ki. A kitöltött szótágok száma a felső osztályokból az alsó osztályok felé erősen megcsappan s egyúttal az ejtett hibák száma ugyanazon irányban erősen nagyobbodik. Ezen módszerrel tehát bizonyos mértékben tényleg eltaláljuk a szellemi képességüket.

3. *Kifáradás.* A számoló eljárás nagyjában a *Burgerstein* és *Laser* eredményeit adja, azaz az első tanítási órákban a számolt jegypárok mennyisége tetemesen emelkedik, körülbelül a harmadik órában éri el a maximumot, azután valamivel hanyatlik, hogy az utolsó kísérletnél ismét emelkedjék. Ugyanazalatt azonban a *viszonylagos* hibák száma körülbelül megkétszereződik. A végrehajtás mennyiségének és jóságának ezen ellentétes viselkedése következtében, az eredményekről tiszta, ellentmondás nélküli véleményt alkotni igen nehéz, kivált, ha meggondoljuk, hogy a hibák szaporodása részben a tartós számolás következtében beállott unalomnak rovándó fel.

A kombinációs eljárás határozottabb ítéletet enged meg. Minthogy a kitöltendő szótágok a különböző próbáknál mindig mások, úgy a begyakorlásnak itt csak kisebb fokban lehet az eredményre befolyása, mint a számolásnál. Ennek teljesen megfelelőleg az általában elért legjobb munka többszörösen a legelső kísérletre, tehát az iskolanap kezdetére esik. A később nyert szótágszámoknál azután jellemzetes különbség észlelhető. A középső osztályokban nagyjában és egészében a középérték körül ingadoznak s az utolsó óra végén még relatív értékre emelkednek. A hibák százaléka a kétszeresre fokozódik, de a szellemi munkaképesség *különösen erős* megtámadására nem lehet ezen jelenségekből következtetni. Maskép áll a dolog az alsó osztályokban:

Kombinációs eljárás:

Próbák:	I. (8 órákor.)	II. (9 órákor.)	III. (10 órákor.)	IV. (11 órákor.)	V. (12 órákor.)
IV. oszt. (egyik) 47 szótagnál	16% hiba;	42-nél — 22%;	51-nél — 30%;	46-nél — 28%;	41-nél — 36%.
IV. „ (másik) 48 „	18% „	33-nál — 28 „	47 „ — 32 „	34-nél — 33 „	37 „ — 38 „
III. „ 43 „	15% „	28 „ — 37 „	32 „ — 42 „	36-nál — 28 „	27 „ — 34 „
Átlag: 46 szótagnál 16% hiba; 34-nél — 29%;					
43-nál — 35%;					
39-nél — 30%;					
35-nél — 36%.					

Tehát az első próbától az utolsóig (azaz a negyedik óra végéig) a munkaképesség mennyisége, valamint a jósága egyidejűleg olyan feltűnően hanyatlik, hogy jogosnak látszik a kérdés, vajjon a tanítás jelenlegi berendezkedésénél a későbbi órák valamelyes haszna nem nagy áldozatok árán éretik-e el?

4. *A fiúk és leányok munkaképességének különbségére* nézve az eddigi adatok, sajnos, nem engednek mindenben biztos következtetéseket. Az alsó osztályokban mindenesetre a lányok határozottan mögötte állanak a hasonló korú és osztályú fiúknak, a számolásban ép úgy, mint a kombinálásban. A rendelkezésre álló legmagasabb leányosztály ellenben a számolásban a fiúk megfelelő korosztályát (VII-iket) csekélykét sem szárnyalta túl. A kombinálásban lényegesen gyengébbek

a fiúknál; de meg kell jegyezni, hogy az életkorok összehasonlítása a lányokra nézve helytelen; mert a megfelelő fiúosztályok átlagos kora egy teljes évvel magasabb a lányokénál.

Ha most egyenlő átlagos korról bíró osztályokat hasonlítunk össze, akkor a leányok kombinációs munkái egy gondolattal jobbak, mint az ugyanazon korú fiúkéi, de ez összehasonlításnál meg a fiúk károsodnak; mert a legmagasabb leányosztály növendékei a hatodik évben bizonyos tekintetben magasabb tudományokra kiképzést nyernek a míglen az összehasonlított fiúosztályba járók még csak a IV-ikben vannak. Itt tehát a kifogástalan összehasonlításnak a lehetősége nincs meg, csak annyit lehet felismerni, hogy a 12—15 életévek közötti időben a lányok szellemi kifejlődése gyorsabbnak látszik a fiúkénál.

Az ehhez fűződő diszkuszióban felszólalt Ufer rektor, ki úgy nyilatkozott, hogy Ebbinghaus dr. módszerében nagy haladást lát, a mennyiben az a gyermeki lélekben számításba veendő komplikációkat, nevezetesen az érdeklődést tekintetbe vesz. Ha a vizsgálatokat ebben az irányban tovább folytatják, akkor a pedagógiának abból nagy haszna lesz. Egy tényezőre azonban még figyelmessé tesz: milyen szerepet játszik az iskolás gyermekek tanulási munkaképességénél a *tanítás módszere*. Erre vonatkozólag több oknál fogva vizsgálni kell a népiskolákat, a melyeken rendszerint nincs szakoktatás, de nagyobb-részt a tanítók tovább viszik osztályaikat, a mi a vizsgálatot nagyon megkönnyíti.

Budinszky Károly.

EGYESÜLETI ÉLET.

Jegyzőkönyv.

Felvétetett a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete választmányának 1897. évi május hó 17-én tartott rendes ülésén.

Jelen voltak: *Péterfy* Sándor elnök, *dr. Kovács* János alelnök, *Sztankó* Béla, *Komáromy* Lajos, *Groó* Vilmos, *György* Aladár, *dr. Herrmann* Antal, *Léderer* Ábrahám, *Peres* Sándor, *dr. Málnay* Mihály, *Nagy* László, *Miklós* Gergely, *Farkas* Sándor, utóbbi jegyző.

1. Az elnöki széklet *dr. Kovács* János foglalja el s a gyűlést megnyitván, felkéri főtitkár jelentéseinek megtételére.

2. Sztankó Béla főtitkár a következőket jelenti:

a) A választmányának két kiváló tagját magas kitüntetés érte: *dr. Axaméthý* Lajos miniszteri tanácsosi címzet és jelleget kapott; *dr. Kármán* Mór pedig kir. tanácsosi címmel tüntettetett ki. Dr. Axaméthý Lajos min. tanácsos úr ő méltóságánál ezen alkalomból f. évi április hó 13-án küldöttség tisztelt *dr. Kovács* János egyesületi alelnök vezetése alatt, kinek üdvözlő beszédére az ünnepelt igen meleg hangon válaszolt, biztosítván az Egyesületet állandó jóindulatáról. — Az egyesület könyvileg fejezi ki örömét e kitüntetés-ken.

b) Az egyesületbe a következő tagok jelentették belépésüket:

Győrvidéki tanítóegyesület kolozsvári áll. tanítóképző-intézet, Csíksomlyói r. kath. tanítóképző-intézet, Szabolcsmegyei áll. tanítóegyesület, Bodor Miklós áll. kisdedovóképző-intézeti igazgató (Sepsi Szt.-György); Galler Kristót tanítóképző-intézeti igazgató (Szeged), Elekes Lajos áll. tanítóképző-intézeti segédtanár (Déva), Watzesch Janka tanítóképző tanítónő (Győr);

Kilépésüket jelentették a következők: *Kassalik Róza tanítónő (Budapest); Bíró Gyula tanítóképző tanár (Kolozsvár), Velősi Lipót tanító (Budapest). Újpesti tantestület, Bélteki Albert, Perrovács Imre tanítóképző tanár (Baja), Végh Kálmán volt képzőintézeti tanár (Eger). A belepetteket a választmány örömmel igtatja a tagok sorába. A kilépések elfogadtatnak.*

c) A tanítóképzési törvény tárgyában vélemény érkezett be a *székelykeresztúri, a znióváraljai áll. tanítóképző, a pozsonyi áll. tanítónő-képző, a sepsiszentgyörgyi áll. kisdedovóképző-intézet tantestülete részéről. A pécsi tanítóképző-intézet igazgatója hivatkozik a M. T. 1895. nov. (IX.) számában megjelent tantestületi véleményükre. Örvendetes tudomásul van.*

d) A tanítóképzők (tanítónő- és kisdedovóképzők) igazgatóságaihoz intézett felszólításra az Egyesület könyvtárának gyarapításához a következők járultak hozzá: *Dr. Karácson Imre igazgató, a győri kath. tanítóképző-intézetről kiadott 5 db. Értesítővel s 3 db nyomtatvánnyal; Somogyi Géza igazgató, a znióváraljai áll. tanítóképző-intézetről kiadott 7 db Értesítővel s 3 db nyomtatvánnyal; Borbély Sámuel igazgató a székelykeresztúri áll. tanítóképzőről kiadott 7 db Értesítővel s 2 db nyomtatvánnyal; Bodor Miklós igazgató a sepsiszentgyörgyi áll. kisdedovóképző intézetről kiadott 2 db Értesítővel; Láng Mihály igazgató az eperjesi áll. kisdedovóképző-intézetről kiadott 1 db Értesítővel s 11 db nyomtatvánnyal; Döbrössy Alajos igazgató a pécsi püspöki tanítóképző-intézet történelmével s 11 db nyomtatvánnyal. Köszönettel vetetik tudomásul.*

3. *Komáromy Lajos* pénztáros a pénztár állásáról a következőket jelenti:

I. Bevétel volt (az 1896. évről való áthozatalból, időleges kamatokból és tagsági díjakból) 1078 15 frt. — *II. Kiadás:* 524 42 frt. A pénztári készlet tehát 553 73 frt. Ezzel szemben fedezendő könyvtárra — 300 frt; kiadónak körülbelül — 570 frt, összesen: 870 frt. A mutatkozó hiány tehát 316 27 frt. — Tudomásul van.

4. Olvastatik *Zirzen* Janka tiszteleti tagnak levele, melyben hajlott kora miatt a rendes tagságról lemond s melyben szívélyesen búcsúzik el az Egyesülettől. — Választmány e nagyérdemű tagjának a r. tagságról való lemondását őszinte sajnálattal veszi tudomásul, de őt mint választott tiszteleti tagot továbbra is egyesületi tagnak tekinti.

5. *Miklós* Gergely fölolvassa nagy gonddal és beható vizsgálódással készült dolgozatát *A tanítóképzők felett való felügyeletről*. A felolvasás után igen élénk eszmecsere fejlődött ki. *Léderer* Ábrahám kívánja ugyan a szakfelügyeletet, de csak abban az esetben, ha az egészséges elveken fog alapulni; konkrét javaslattal nem áll elő, mert nem foglalkozott eddigelé ezen kérdéssel ilyen szempontokból, de meggyőző-

dése, hogy a jelenlegi felügyelet okvetetlenül reformálandó. *György Aladár* szintén óhajtja a reformot; óhajtja, hogy a tanítóképzők mint szakiskolák vétessenek ugyan ki a tanfelügyelők kezéből, de bizonyos dolgokban hagyassanak meg továbbra is azoknak hataskörében. Az előadó által kontemplált esetben ugyanis teljesen elszakíthatnának ez iskolák azon vidéktől a melyen működnek s a melynek elvégre is többféle (helyi, nemzeti vagy más politikai) viszonyával kénytelenek számolni s azzal bizonyos kontaktust fentartani. E senki által nem tagadható érdekeket és követelményeket pedig egy az ország középpontjában működő olyan tanács-testület, melyet az előadó tervez, sem figyelemmel nem kísérhetné, esetleg meg sem értené, vagy nem méltányolná, s így azokat ki sem elégíthetné. Epen ezért a felügyelet intézménye egészen természetesen kétfelé látszik válni, kíván ugyanis először olyan szakférfiút, ki a tanítóképzőkben a tanulmányi dolgokra ügyelne fel s a kinek felügyelete alá esetleg 12—14 tanítóképző tartoznék; kíván másodsor olyat, a ki az említett dolgoknak, tehát az adminisztratív természetű ügyeknek volna a vezetője, s ez továbbra is lehetne a tanfelügyelő; a kinek keze alól tehát a képzőintézeteknek csak tanulmányi ügye vététnék ki. *Péterfy Sándor* szintén ilyen értelemben szólal fel; szerinte azonban a tanulmányi felügyelői álláson kívül egy olyan állás szervezése kívántatnék, melylyel a képzőknek anyagi ügykezelése oldatnék meg. Mert szükség van nézete szerint arra, hogy a tanítóképzők mellett egy-egy gondnoki állás szerveztessék s a kinevezendő gondnok ügyeljen fel mindama dolgokra, melyek az intézetnek nem szellemi életéhez tartoznak, így az épületre, a felszerelésre, a gazdálkodásra stb. *Dr. Málnai Mihály* azt hiszi, hogy nálunk a kerületi rendszer fog kifejlődni, mert ez a legtermészetesebb elügyelet. E rendszernek azonban nemcsak nagy előnyei, de nagy hátrányai is vannak: az iskolafajok ugyanis teljes elszigeteltségbe jutnak s az egyik még csak tudomást se szerez a másikkól; épen ezért helyes volna, ha az úgynevezett tanulmányi felügyelők több iskolafajra neveztetnének ki, hogy így összehasonlításokat tudjanak tenni a közoktatás iskolai tényezői között. *Groó Vilmos* szerint a képzők felügyelete el nem különíthető a népiskolai felügyelettől. Ő mint volt tanfelügyelő nagyon jól tudja, mily nagy szükség van arra, hogy a felügyelőnek teljes tájékozottsága legyen a képzőkből kikerülő tanítókat illetőleg. Hozzá járul a *György Aladár* indítványához s kívánja, hogy a helyi ügyek vezetése továbbra is a jelenlegi tanfelügyelők kezében maradjon. *Peres Sándor* szintén szakfelügyeletet kíván, de az ily értelemben szervezett állások legyenek a népoktatással összefüggők. Az összekötő kapcsot képezhetné az a tanács, melynek tagjai pl. a tanfelügyelő, segédtanfelügyelők stb.; s ezek közül az egyik a képzők, a másik a népiskolák, óvók stb. ügyeivel foglalkoznék.

Miklós Gergely javaslata védelmére emel szót. Az általa ajánlott hét felügyelőt ő ugyanis egy tanácsba képzei, kik az összes tanítóképző-intézeteket bejárva, tanulmányozva, együttesen tanácskoznának azok ügyeiről; az összekötő kapocs tehát itt már megvolna. Szakemberek felügyeletét pedig azért javasolja, mert a tanítóképző a tudo-

mányoknak olyan magas mértékét tanítja, melyeknek helyes vagy helytelen voltáról csak szakemberek győződhetnek meg. Az adminisztrációra nézve pedig azt tartja, hogy a jelenleg is jól meg van oldva; de hajlandó azt helyi felügyelők kezébe is átengedni. Végül *Dr. Kovács* János elnök összegezvén a tanácskozás eredményét, konstatálja, hogy a vélemények sokfelé ágaztak ugyan; de nagyrészt megegyeztek *a)* abban, hogy a felügyelet szakszerű legyen; *b)* hogy a tanítóképzők és népiskolák felügyelete között kapocs létesíttessék; *c)* hogy a felügyelet kerületi rendszer szerint szerveztessék; *d)* hogy úgy a tanári testületnek, mint az igazgatónak nagy kormányzati hatáskör adassék úgy anyagi, mint szellemi ügyekben. Végre *e)* hogy az igazgató-tanács, mint a fentiek által önként megszűnő intézmény, eltörölendő. Ezek után köszönetet szavaz előadónak tanulságos előadásáért.

6 Főtitkár jelenti, hogy *Simkó* Endre tagtársnak a hegedű-tanítás tárgyában beküldött javaslata tárgyában *Major* I. Gyula tanár fog az egyik közelebbi választmányi ülésen előterjesztést tenni.

K. m. f.

Farkas Sándor
titkár.

Tisztelgés dr. Axamethy Lajos min. tanácsos úrnál.

Egyesületünk választmánya április 13-án küldöttségileg üdvözölte dr. Axamethy Lajos urat, választmányunk tagját, abból az alkalommal, hogy Ő Felsége őt miniszteri tanácsosi cízzel és jelleggel legkegyelmesebben felruházni méltóztatott.

A küldöttséget, melyben a fővárosi tanító, tanítónő és óvóképzők, számos taggal voltak képviselve, sőt megjelentek abban egyik vidéki képzőnknek itt a fővárosban tartozkodó tagjai is: dr. Kovács János alelnök vezette. Üdvözlő beszédében rámutatott arra a kiválóan rokonszerves érdeklődésre, melylyel dr. Axamethy miniszteri tanácsos úr egyesületi ügyeink iránt úgy is mint havatalfőnök, úgy is mint egyesületünk nagyérdemű tagja közgyűlésünkön és azon kívül is viseltetni mindig szíves volt, rámutatott arra a kiváló egyszerűsételre, melylyel mint szakavatott, buzgó hivatalnok úgy a tanítóképzés általános ügyeit mint egyesületi ügyeinket is mindig felkarolta: egyszersmind kifejezte egyesületünk örömét az ő kitüntetése felett egyszersmind a legjobbakat kívánta, kérte az egyesület iránti további szíves jóindulatát. — Axamethy min. tanácsos úr igen szívesen fogadta a küldöttséget, s megköszönve egyesületünknek róla való figyelmes megemlékezését, biztosította az egyesületet legszívélyesebb érdeklődéséről, s egyszersmind kérte az egyesületet — melynek munkálkodását mindig nagyra becsülte — hogy hasznos munkálkodásával támogassa továbbra is azokat, kik a tanítóképzés ügyeit állásukból kifolyólag intézni hivatva vannak. Majd barátságos beszélgetésbe eredt a küldöttség tagjaival, kik egy lekötelezően szíves és barátságos fagadtatás emlékével távozhattak el a minisztériumból.

(Sz.)

VEGYESEK.

Személyi hírek. A vallás- és közoktatásügyi miniszter *Urhegyi Alajos* bajai községi iskolai tanítót az aradi állami tanítóképző-intézetben gyakorló-iskolai tanítónak a XI. fizetési osztály I. fokozatába kinevezte.

A tiszántúli ev. ref. egyházkerület közgyűlése a debreczeni ev. ref. tanítóképzőhöz gyakorlóiskolai tanítónak *Kiss György* szoboszlai tanítót választotta meg. — A hajdú-böszörményi Tanítók Lapja ez alkalomból h. ves. támadásokat intéz különösen a kijelölő tanártestület ellen. Azt mondják, Kiss György derek ember, de akadt volna a ref. tanítóság között még kiválóbb is. — Eltekintve a vita személyes okaitól, mi csak örvendhetünk, hogy a református tanítóság ennyire megtisztelőnek tartja magára nézve a debreczeni képző gyakorló-iskolai tanítói állását. Bezzeg nem úgy van ez az állami képzőkben, a melyeknek fejről csak úgy foszladozik a gyakorlóiskolai tanítói állás nimbusza!

Előléptetések. A vallás- és közoktatásügyi miniszter a X. és XI. fizetési osztályba sorozott tanítóképző tanárok (tanítónók) között a következők előléptetéseket eszközölte: *Polereczky* Jolán (budapesti VI. ker. tanítónőképző), *Nagy* Károlyt (Csáktornya), *Beér* Ferenczet (Csáktornya), *Hódossy* Bélát (Sárospatak), *Thuránszky* Máriát (Budapest, VI. ker. tanítónőképző), *Bátori* Józsefet (Máram-rosszigt) és *Zrinyi* Károlyt (Csáktornya) a X. fizetési osztály első fokozatába léptette elő, vagyis fizetésüket 1000 frtra emelte; *Strauch* Gyulát (Igló), *Bobok* Karolát (Pozsony), *Günkl* Ágostot (Modor), *Stark* Vilmost (Kolozsvár, tanítónőképző), *Irsa* Bélát (Máramarosszigt), *Kutnyászy* Jenőt (Déva), *Karoliny* Mihályt (Igló), *Rösler* Bélát (Temesvár), *Bellosics* Bálintot (Baja), *Balajthy* Ilonát (Szabadka), *Mohar* Józsefet (Znióváralja), *Steinitzer* Vilmát (Hódmezővásárhely, óvóképző), *Amberg* Józsefet (Budapest, I. kerület), *Dűzs* Máriát (Sepsiszt.-György óvóképző), *Fábián* Károlynét (Szabadka), *Niernsee* Józsefet (Losoncz) a X. fiz. osztály második fokozatába léptette elő évi 900 frt törzsfizetéssel; *Watzsch* Gizellát (Budapest, II. ker. tanítónőképző), *Pischl* Idát (Budapest, VI. ker. tanítónőképző), *May* Emiliát (Kolozsvár), *Totsek* Helént (Budapest, VI. ker. tanítónőképző) a XI. fiz. osztály első fokozatába léptette elő 700 frt törzsfizetéssel; özv. *Bartók* Bélánét (Pozsony), *Molnár* Józsefet (Kolozsvár, tanítóképző), *Péter* Ferenczet (Székely-Keresztur), *Szőke* Jolánt (Budapest, II. kerület), *Kárpáti* Károlyt (Kis-Kun-Félegyháza), *Fischerne* Szebeny Antóniát (Budapest, VI. ker.), özv. *Zádorné* Gáll Annát (Budapest, VI. ker.) a XI. fizetési osztály második fokozatába léptette elő 600 frt törzsfizetéssel.

Hogy fizetik a tanárokat Debreczenben? A tiszántúli ev. ref. egyházkerület közgyűlése tárgyalta és hosszú vita után *elfogadta* a debreczeni kollégium bizottságának a tanárok fizetéséről szóló javaslatát. E szerint az akadémiái tanárok törzsfizetése 2000 frt, lakáspénze 400 frt, korpótléka öt ízben 200—200 frt ötödévenként. A gimnáziumban és a tanítóképzőben a törzsfizetési fokozatok: 1200 1400, 1600, és 1800 frt, lakáspénz 400 frt és ötödéves korpótlék 200 frt, a gyakorlóiskolai tanító törzsfizetése 800 frt. A közgyűlés határozatait megtoldotta még annak kimondásával, hogy az új fizetési rend már 1897. július 1-jével életbe lép. Megemlítjük még azt is, hogy a kerületi közgyűlés pályázatot hirdetett a tanítóképzőhöz *zenetanári* állásra, a melyhez *rendes tanári fizetést* kötött (1200 frt kezdő fizetést és 400 frt lakáspénzt). Örömmel üdvözljük a debreczeni ref. egyházat elhatározására. Hívnek mutatva magát dicső multjához s egyúttal jó példával járt előre, hogy miként kell megbecsülni a tanító munkáját. A debreczeni tanárok fizetés-rendezésének országos fontossága van, mert fényesen bizonyítja, hogy a magyar társadalomban már megvan a készség a tanárság helyzetén javítani. Most történt különben az is, hogy a nagy-enyedi kollégium tanácsa megadta a 200 frtos ötödéves pótélékot tanárainak. Lehetetlen most már, hogy a magyar

állam ne menjen utána a magyar társadalomnak. A 200 frtnyi ötödéves pótlék megadása csak rövid idő kérdése lehet.

A napi- és fuvardíj. Ujabban a múlt évben megadta az állami népoktatási intézeteknél működő tanerőknek magas kormányunk a tanítóegyesületi gyűlések alkalmára a régebben megállapított, azután érthetetlenül megszüntetett, «fuvar- és napidíj»-akat. Múltányos eljárása örömmel töltött el bennünket. Tanító-társaink nagy része szegény anyagi helyzetben él; a községek sokkal jobban megtehetik az ő költségvetésüknek alig észrevehető megterhelhetése nélkül, hogy ezt az áldozatot meghozzák a tanügy oltárára. Dícséretére legyen mondva sok községnek, meg is adták s adják tanítóiknak a fuvar- és napidíjt *állásuknak megfelelőleg*. Nem mondhatjuk ezt a tanítóképzők tanáira nézve. Egyik vidéki tanítóképzőnkél, a melynek tanerői közül hosszú évek során a legtöbb résztvevett s résztvesz a megyei tanítóegylet működésében, történt, hogy a midőn «fizetési osztály»-uknak megfelelő napidíjakat kértek: 1—1 frt napidíjat állapítottak meg számukra felsőbb helyen. Kíváncsok, hogy a tanítóképzők tanárai résztvegyenek a tanítóegyesületek munkájában: az meg nemcsak múltányos, de jogos is, hogy ne kapjanak kevesebb napidíjat tanítótársaiknál.

Ajánljuk ezt az ügyet a tanítóképző-tanárok országos egyesülete választmányának becses figyelmébe. Legyen kegyes a választmány odahatni, hogy — ha más állami alkalmazottak a hivatalukkal szoros kapcsolatban álló működésük alkalmával megnyerik a megfelelő napidíjat — az állami tanítóképzők tanárai a «rendeletileg» megállapított díjat nyerjék szintén, ne pedig: 1—1 frtot! (Beküldi: *Horváth József*).

Az olvasás és írás kettéválasztása. *Budinszky* Károly fővárosi tanító felhívja a tanítókat, tanítóegyesületeket, bármely iskolában működő pedagógusokat és a szülőket, nyilatkozzanak, vajjon nem volna-e könnyebb a gyermekeknek, sikeresebb, az olvasás szeretetének általánossá tételére kedvezőbb, ha a mai nehézkes írva-olvasást kettéválasztanák?

Kérdő pontjai a következők: 1. Az I-ső osztályban megkedvelték-e a gyermekek az olvasást, az írást? 2. A magasabb osztályba vagy iskolába járó gyermekek kedvelik-e az olvasást, az írást? 3. Az írás és olvasás egyszerre való tanítása nem ártott-e meg a gyermekek egészségének? 4. Az írva-olvasás egyszerre való tanítását nem találják-e megterhelőnek? 5. Nem tartják-e kíváncsnak az I-ső osztályban csupán az olvasást s a II-ikban csak az írást tanítani? (A feleletet szívesen fogadja s tovább adja szerkesztőségünk.)

Helyreigazítás. A múlt (IV.) füzet 233. oldalán a «Szászország tanítóképző-intézeti törvénye» című szakaszban sajtóhiba van, a mely szerint e törvényt 1896-ban hozták volna, pedig azt 1876-ban adták ki. Szolgáljon ez helyreigazításul.

Kimutatás

az 1897. ápr. 24-től május 24-ig befolyt tagsági díjakról.

1893-ra: Lovcsányi Gyula (4 frt).

1896-ra: Lányi Ernő, Rohn József (4—4 frt).

1896. II.: Miholicska István (2 frt).

1897. I.: Belányi Tivadar, Bellosits Balint, Bene Gyula, Bocskay Kristóf, Józsa Karoly, Macskásy Sándor, Nágel Sándor, Seherer Sándor (2—2 frt).

1897-re: Groó Vilmos, Horvay Ede, Kasselik Róza, Lázár Gyula dr., Lázárné Kasztnér Janka, Málnai Mihály, Pataki (Stark) Lajos, Peres Sándor, Szabolcs megyei általános tanítóegyesület, Szarvas Gáborné (4—4 frt).

Budapesten, 1897. május 24.

Komáromy Lajos.

egyesületi pénztárnok.